I. PRELIMINAR AMPLIFICADO

Gustavo Bombini, en su trabajo de investigación didáctica *Los arrabales de la literatura*[1], acude para el planteamiento final de su tesis a un texto aparentemente torpe por su estilo repetitivo, pero muy sugerente en ideas. El texto-manifiesto es de Jean Dubuffet, un artista francés de espíritu rebelde e innovador que desarrolla su obra en pleno siglo XX:

"Los profesores son escolares demorados, escolares que al terminar su época escolar, salieron de la escuela por la puerta de atrás para volver a entrar por la otra, como los militares que se reenganchan. Son escolares que en lugar de aspirar a una vida adulta, creadora, se aferran a la posición escolar, es decir, pasivamente receptora con cara de borrador.

[...] Hay más parentesco entre la creación artística (o literaria) y todas las otras formas cualesquiera de creación (en los dominios más comunes, del comercio, artesanado, o en cualquier trabajo manual) que el que existe entre la creación y la actitud puramente homologadora del profesor, que, por definición es aquél que no está animado por ningún gusto creador y debe alabar indiferentemente todo lo que, en los largos desarrollos del pasado, ha prevalecido.

Los arquitectos del Renacimiento despreciaban el Gótico y los del Art Nouveau despreciaban a los del Renacimiento, pero el profesor celebra a la vez en su inflamado discurso a unos y a otros porque es el maravillarse con lo que prevalece, el apresuramiento por aplaudir el prevalecer donde se manifieste, lo que inflama el corazón del profesor".

Cultura asfixiante (1970)

Tiene razón Dubuffet al afirmar que los profesores somos "escolares demorados". Es cierto, entramos en la escuela a la edad párvula y no salimos de ella hasta la jubilación, produciéndose entre el profesorado una "endogamia cultural docente" que, a juicio de Ramón Flecha[2], es necesario superar para que se produzca una concepción del aprendizaje comunicativo en el sentido más amplio de la palabra.

Igualmente es verdad que nuestra atención escrupulosa al programa oficial de contenidos nos obliga a convertirnos muchas veces, casi todas, en homologadores culturales oficiales. Probablemente cumplamos con nuestro deber de funcionario obediente, reproductor oficial de la cultura escolar propiamente oficial. Mientras, otras formas de cultura contra-escolar", esos procesos vivos que no están -como afirma irónicamente Paul Willis[3]- en "el registro público de la Oficina Burguesa del Recuento" siguen creciendo de modo paralelo a la cultura dominante: el hip-hop, los graffitis o las

---

[1] BOMBINI, G., *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960),* Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004, p. 347.

[2] FLECHA, R. y SERRADEL, O.; "El desarrollo de la sociología de la educación. Principales enfoques o escuelas. Revisión crítica", en Fernández Palomares, F. (coord.), *Sociología de la educación*, Madrid, Pearson Educación, p. 73.

[3] En una línea transformadora, Paul Willis intenta defender el reconocimiento de las formas de la producción cultural que se manifiestan en el ámbito educativo, en tanto que "producción cultural designa, al menos, en parte, el uso creativo de los discursos, los significados, los materiales, las prácticas y los procesos de grupo, para explorar, comprender y ocupar creativamente posiciones particulares en los conjuntos de posibilidades materiales que, en general, se hallan disponibles. Cuando se trata de grupos oprimidos, esta definición ha de incluir probablemente formas de oposición y penetraciones culturales en lugares o terrenos concretos y particulares". Éstas últimas son las llamadas formas de "cultura contra-escolar" que no se hallan en el "registro público de la Oficina Burguesa del Recuento". WILLIS, P., "Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural que, a su vez, no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción"; en VELASCO, H., GARCÍA F. J. y DÍAZ, A. (edit.), *Lecturas de antropología para educadores,* Madrid, Trotta, 1993.

pintadas urbanas dejan entrever una casi irreparable escisión entre la escuela y la vida cotidiana plena de creatividad.

Con tan sólo echar un vistazo a esa vida cotidiana que nos rodea podremos percatarnos de cuántas formas de vida creativa y simbólica pretenden abrirse paso también como productos culturales pese a su apariencia informal; unas veces genuinos, otras, despojados de intenciones anteriores y habitados de nuevo por la intuición de otros productores.

Es lo que ocurre, por ejemplo, con la llamada contracultura furtiva de las pintadas urbanas. Gracias a ellas hemos visto cómo amantes desesperados, desposeídos de la razón, nos mostraban públicamente su lamentable estado de ánimo: "Vanessa, te necesito"; "Roberto, te quiero"; "Mamen, eres la mujer de mi vida"... Nuestro entorno urbano no ha sido ajeno, claro está, a esta cultura contemporánea del aerosol. El centro más profundo de nuestra ciudad, hablo de Murcia o de cualquier otra Murcia, aún lee en paredes destartaladas que "la TV nos domina" o simplemente "No a la guerra". Pero, es en la periferia donde de verdad afloran los poetas y los filósofos urbanos, productores culturales al fin y al cabo que, en zonas transitadas y atascadas nos recuerdan su verdad heavy: "Scorpions nº1 en baladas". Un reclamo que se hace más atractivo para nuestra defensa del productor cultural cuando en el muro enladrillado de un instituto público de educación secundaria -ya saben, donde está todo el conflicto social servido en bandejas de 30 en 30 por aula y con tan sólo un profesor, porque no hay más sitio-, apareció hace unos años una pintada de alquiler: "La única batalla que se pierde es aquélla que se abandona", que bien podría ser una arrogante frase napoleónica. El furtivo ideólogo, casi con toda seguridad entre los 14 y los 20 años, pidió prestada la frase a las Madres argentinas de la Plaza de Mayo. El horizonte de expectativas del mensaje deviene en una recepción llena de simbolismo para profesores no derrotados y alumnos esperanzados.

En estos últimos años, hemos podido comprobar cómo la reivindicación más periférica y marginal anda buscando cambiar una de las caras del pensamiento único más machista. Es el caso de las pintadas de las mujeres. Una pintada próxima al emblemático parque de Fofó en la ciudad de Murcia decía: "El feminismo es la única ideología que no ha dejado ninguna víctima". O "No puedo ser la mujer de tu vida, porque soy la mujer de mi vida" que estuvo presente en el muro de la Consejería de Presidencia (Ronda Sur de la ciudad). El tiempo de la conducción se suspendía al leerla. Casi todos mis alumnos de secundaria la recordaban. Alguna vez les había sorprendido en el automóvil de sus padres o el bus urbano.

Estas periféricas formas de producción cultural no debieran ser subestimadas. Por el lugar en donde aparecen enunciadas logran poseer la cualidad que todo artefacto cultural anhela encerrado en un museo o en las páginas de un libro: la cualidad de provocar una conexión social directa e inmediata, radicalmente necesaria para la vivificación de la cultura. Estas formas vivas se convierten así en verdaderas *mercancías culturales* expuestas para su consumo diario. Todo un éxito para unos actuales tiempos líquidos en los que los marcos de referencia más evidentes son el ocio y el consumo. En la escuela, laboratorio espejo de esos nuevos marcos de referencia, el consumo de productos culturales informales y el intercambio de esas mercancías entre los jóvenes proliferan y avanzan paralelamente a la transmisión tradicional de productos culturales auráticos que, en su elevada rigidez, apenas permiten el intercambio. Y todo ello en

medio de una reconocida situación crítica que impide a la escuela satisfacer sus más esenciales objetivos.

En el centro de esta situación, como desgraciadamente podemos comprobar, gran parte del alumnado no hace nada más allá de dominar la cuatro reglas y aprender a leer.

Creo, en este sentido, que los profesores, los maestros, deberíamos revisar nuestra carga de reproducción cultural dominante, una carga que puede destruir lo que tratamos de recomponer. Además, un aumento de cultura contra-escolar no hará más que fraguar un rechazo generalizado del profesorado.

Considero, por tanto, urgente plantearse posibles vínculos y alianzas entre la producción cultural informal del alumnado en general, no sólo el marginal, y la reproducción cultural de la que somos encargados. Es importante, dice Willis, ver a los seres humanos no como capital humano o fuerza de trabajo, sino como "ciudadanos creativos, llenos de sus propias capacidades y actividades sensoriales simbólicas y participando en la construcción de sus propias identidades. Es por ello por lo que la figura del "productor cultural" cobra vital relevancia democrática en una concepción dialógica y comunicativa de la educación que dé sentido al sinsentido progresivo al que asistimos. Para Willis, insistimos, la vida cotidiana es una fuente muy importante de producción cultural, hay en esa vida vibrante y creativa cotidiana tanto arte y cultura como en los museos, las salas de exposiciones o las galerías de arte.

Es por todo ello por lo que defiendo una escuela no solo transmisora, sino también, creadora, productora, comunicativa.

Con todo, no creo que Dubuffet, el autor del texto inicial de esta introducción, tenga razón al plantear su particular teoría de los dos mundos antagónicos: el mundo reproduccionista y conservador escolar *vs.* el mundo del arte de plena libertad. O lo que es lo mismo: una escuela transmisora *vs.* una escuela creadora. La propia historia de la didáctica de la Lengua y la Literatura nos ofrece propuestas de creación frente a la mera transmisión de contenidos.

En los años '30, Henríquez Ureña diseña los programas de la enseñanza de la lengua y la literatura para el Colegio Nacional de la Plata. En ellos, Henríquez Ureña explicita la obligación de que la carpeta de trabajos de los alumnos de primero a tercero de secundaria incluya: 8 composiciones y 16 dictados, unas y otros pasados a limpios, 3 resúmenes de obras literarias, 12 ejercicios lexicográficos o de vocabulario y 8 ejercicios de aplicación gramatical.

Las ocho composiciones, pasadas a limpio cuantas veces sea necesario hasta quedar expurgadas de errores, se realizarían en torno a distintos géneros, entre los que destacan la descripción de láminas fotográficas, la carta personal y la carta comercial.

Otras posibilidades de géneros discursivos en los que se iniciaba a los alumnos la encontramos una década anterior en un manual que, con casi toda seguridad, conoció Ureña: el tradicional manual de la *Nueva retórica* de Le Clerc, citado por Genette en su "Retórica y enseñanza", *Figures II* (París, Seuils, 1969). Se trataba de iniciar a los alumnos en la escritura de géneros literarios como las fábulas, los discursos mezclados con relatos, diálogos, desarrollo de una frase célebre o alegatos.

Algunos de los ejercicios de composición propuestos por H. Ureña y Binayán en su *El libro del idioma,* confirmación del planteamiento de una teoría y práctica de la escritura, tienen un valor didáctico sorprendente y nostálgicamente motivador desde nuestra perspectiva actual. Véase:

> "COMPOSICIÓN
>
> Contéstese por escrito a las siguientes preguntas:
>
> ¿Qué es un cuaderno?
> ¿De qué partes consta?
> Descríbase la tapa: tamaño, color, dibujos, inscripciones, etc.
> ¿Cómo está encuadernado?
>
> Con la respuestas escríbase una composición sobre *El cuaderno*".

En los años '40, Cresta de Leguizamón defiende también la práctica de la composición en el aula y para ello recurre a argumentos psicológicos: en medio de la riqueza de cambios que se producen en la adolescencia, la escritura cumpliría un papel importantísimo como método de conocimiento personal a la par que de colaboración respecto de la evolución psicológica del adolescente.

Ya en los años '60, la también argentina Mª Hortensia Lacau, preocupada por el desinterés lector de sus alumnos de secundaria, se esforzará en recopilar en su *Didáctica de la lectura creadora* propuestas pedagógicas esencialmente creativas para paliar el déficit lector de los jóvenes estudiantes. Algunas de esas propuestas son una verdadera anticipación a las imaginativas y actuales guías de lectura que en muchos departamentos de Lengua castellana y Literatura de nuestro institutos se utilizan ya con naturalidad programática.

Durante los años '80, Juan Sánchez Enciso y Francisco Rincón desarrollan en Cataluña su labor profesoral en enseñanzas medias. Frente al historicismo literario predominante durante el desarrollo de la L.O.D.E., proponen en sus publicaciones una didáctica basada en propuestas creativas: *El taller de la novela, El alfar de la poesía* o *La fábrica del teatro* devienen, años antes de la reforma de la enseñanza secundaria, en materiales didácticos para abordar de modo alternativo el estudio de la Literatura en segundo curso, el viejo 2º de B.U.P., sin abandonar el informe académico-histórico de autores y obras, ni una buena antología de textos imprescindibles. Para estos investigadores del aula, la creación personal de textos es la base de un proceso didáctico ajustado a la realidad de los centros escolares. La capacitación expresiva y el acceso a una cultura literaria viva y arraigada en el mundo personal de los alumnos son sus objetivos esenciales.

Como un nuevo borbotón de aquella transfusión renovadora, se muestran en los años '90 y en la primera década del siglo XXI al menos tres interesantes planteamientos de creación en el aula, que viajan de la reflexión teórica a la aplicación práctica y viceversa, con la pretensión nuclear de que la formación del alumnado se centre en la actividad creadora del yo.

En esta línea didáctica destacan las publicaciones didácticas de María Teresa Caro Valverde, quien, a partir de un modelo docente semiótico-intertextual, resucita, redivive a

los clásicos para la vida creadora de los alumnos. En esencia, su método sigue los siguientes fases:

1. Exploración de las ideas previas que los alumnos tienen sobre los contenidos que configuran cada actividad creativa propuesta .

2. Presentación de organizadores prevos, es decir, panorámicas conceptuales, con valor de marco general sobre las cuales se apoyaría el conocimiento específico que conviene adquirir para el desarrollo de la actividad.

3. Presentación de modelos textuales y modelos de inspiración como instrumentos útiles para escribir con la planificación adecuada.

4. Desarrollo de la lectura comprensiva de las formas de expresión en géneros.

5. Experimentación de la escritura creativa y corrección procesual.

El resultado final siempre ha sido la publicación de un libro de autoría estudiantil en torno a un clásico, cuya difusión se hacía coincidir con el Día Internacional del Libro.

Lorenzo Jiménez Rodríguez, en su planteamiento de escritura y competencia emocional, es otro de esos profesores de Lengua y Literatura que, como Mª Teresa Caro, hacen suyos en el aula los pilares básicos que Delors defiende en su informe a la Unesco sobre educación en el siglo XXI, *La educación encierra un tesoro.* De manera especial, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser.*

Sirva como ejemplo de trabajo en el aula de Lorenzo Jiménez el fragmento experiencial que entresaco de su capítulo "Creación literaria y educación emocional (La literatura como *inventio* personal)" en *Literatura y adolescentes: amores y odios*[4], libro en el que compartimos la publicación de prácticas y reflexiones docentes*:*

*"*EL AUTOCONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LA CREACIÓN LÍRICA

El profesor proporcionó a los alumnos una antología de textos entre los que figuran los siguientes: *Retrato* ("Esta es mi cara, y esta mi alma; leed..."), de Manuel Machado; *Retrato* ("Mi infancia son recuerdos de un patio de Sevilla..."), de Antonio Machado; *Autobiografía* ("Cuando yo era pequeño/ estaba siempre triste,/ y mi padre me decía,/ mirándome y moviendo/ la cabeza: hijo mío,/ no sirves para nada..."), de José Agustín Goytisolo; *No volveré a ser joven* ("Que la vida iba en serio/ uno lo empieza a comprender más tarde..."), de Jaime Gil de Biedma; *Soy sólo una mujer* ("Soy sólo una mujer y ya es bastante..."), de Gloria Fuertes; *Vida* (Después de todo, todo ha sido nada,/ a pesar de que un día lo fue todo..."), de José Hierro; *A cierta edad* ("Ahora ves claramente que ya no te interesan/ tantas de aquellas cosas que hasta hace poco fueron/ el centro de tu vida..."), de Eloy Sánchez Rosillo. Sin duda, esta lista puede enriquecerse ampliamente, e incluso una interesante actividad consistiría en que los propios estudiantes

[4] *Literatura y jóvenes: amores y odios*, CPR II, Murcia, 2003. Este es un trabajo de experiencia docente compartida, con la asesoría técnica de Mª Estrella García Gutiérrez. Libro precursor de un trabajo más amplio, más completo, de didáctica de la Lengua y Literatura: GARCÍA GUTIÉRREZ, M. E. (2006), *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado ,* editado por la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

confeccionaran la antología. En cualquier caso, el poder expresivo de estos textos, su fuerza de indagación profunda, predispone adecuadamente a nuestros alumnos a trabajar sobre sus propias biografías sirviéndose de los modelos literarios. Apreciaremos su capacidad de sugerencia citando, a manera de ejemplo dos textos completos trabajados en el aula:

Tres pasiones, simples, pero abrumadoramente intensas, han gobernado mi vida: el ansia de amor, la búsqueda del conocimiento y una insoportable piedad por el sufrimiento de la humanidad. Estas tres pasiones, como grandes vendavales, me han llevado de acá para allá, por una ruta cambiante, sobre un profundo océano de angustia, hasta el borde mismo de la desesperación.

He buscado el amor, primero, porque conduce al éxtasis, un éxtasis tan grande, que a menudo hubiera sacrificado el resto de mi existencia por unas horas de este gozo. Lo he buscado, en segundo lugar, porque alivia la soledad, esa terrible soledad en que una conciencia trémula se asoma al borde del mundo para otear el frío e insondable abismo sin vida. Lo he buscado, finalmente, porque en la unión del amor he visto, en una miniatura mística, la visión anticipada del cielo que han imaginado santos y poetas. Esto era lo que buscaba, y, aunque pudiera parecer demasiado bueno para esta vida humana, esto es lo que -al fin- he hallado.

Con igual pasión he buscado el conocimiento. He deseado entender el corazón de los hombres. He deseado saber por qué brillan las estrellas. Y he tratado de aprehender el poder pitagórico en virtud del cual el número domina al flujo. Algo de esto he logrado, aunque no mucho.

El amor y el conocimiento, en la medida en que ambos eran posibles, me transportaban hacia el cielo. Pero siempre la piedad me hacía volver a la tierra. Resucita en mi corazón el eco de gritos de dolor. Niños hambrientos, víctimas torturadas por opresores, ancianos desvalidos, carga odiosa para sus hijos, y todo un mundo de soledad, pobreza y dolor convierten en una burla lo que debería ser la existencia humana. Deseo ardientemente aliviar el mal, pero no puedo, y yo también sufro.

Ésta ha sido mi vida. La he hallado digna de vivirse, y con gusto volvería a vivirla si se me ofreciese la oportunidad.

Bertrand Russell, *Autobiografía*.

En segundo lugar, un poema de Ángel González incluido en su libro *Áspero mundo:*

Para que yo me llame Ángel González,
para que mi ser pese sobre el suelo,
fue necesario un ancho espacio
y un largo tiempo:
hombres de todo mar y toda tierra,
fértiles vientres de mujer, y cuerpos
y más cuerpos, fundiéndose incesantes
en otro cuerpo nuevo.
Solsticios y equinoccios alumbraron
con su cambiante luz, su vario cielo,
el viaje milenario de mi carne
trepando por los siglos y los huesos.
De su pasaje lento y doloroso
de su huida hasta el fin, sobreviviendo
naufragios, aferrándose
al último suspiro de los muertos,
yo no soy más que el resultado, el fruto,
lo que queda, podrido, entre los restos;
esto que veis aquí,
tan sólo esto:
un escombro tenaz, que se resiste
a su ruina, que lucha contra el viento,
que avanza por caminos que no llevan
a ningún sitio. El éxito
de todos los fracasos. La enloquecida
fuerza del desaliento.

En esta ocasión, el ejercicio se ha desarrollado de manera individual, por convenir al enfoque de la exploración interior. Primero se distribuyeron, leyeron y comentaron los textos en clase durante varios días, con el procedimiento habitual del análisis literario (contenido, estructura, métrica y estilo...). Una vez conseguida la familiarización con los modelos, se propuso a los alumnos la elaboración de sus propias composiciones, en verso o en prosa, con el fin de responder a cuestiones esenciales: quién soy yo, cómo soy, cuáles son mis ideales, valores o intereses en la vida...

Los resultados, como el de este alumno de 4º de ESO, ofrecen a veces un rápido retrato en verso, con un gran apego al modelo de A. Machado y Ángel González:

Para que yo me llame Pedro,
fue necesario un gran espacio
y un largo tiempo.

Mi infancia en una casa de Molina,
y una familia en donde yo maduré,
de su pasaje alegre y doloroso,
de su cambio hasta el fin, sobreviviendo
a calurosas y frías calles.
quince años en Molina y cuyos momentos
recordar no quiero.

En otras ocasiones, el esmero personal proporciona un completo autoanálisis que recorre las distintas etapas de la vida y define sus ideales, con una prosa impregnada de sensibilidad y evidentes cuidados literarios:

Mi infancia son gratos recuerdos, envueltos en la brisa del mar, la arena y las piedras que con su exquisita magia me envolvían; cómo el viento se llevaba envueltas las hojas del rosal con arena. Fueron días muy agradables que nunca olvidaré (...)

Mi poca juventud vivida, ¡ya que son pocos los años que llevo de adolescente!, los recuerdo como instantes que el mar se llevó y lo trasladó a otro país, pero con el mismo sentido que me caracteriza (...)

Mi nombre, "Laura", significa "fuerza y constancia", tiene ya seis generaciones incluyéndome. Mi tatarabuela Laura Lee era japonesa, la conocí por retrato, pero casi toda la familia de mi abuela coincide en que yo me parezco muchísimo y hasta me han comparado con ella en su forma de ser, actuar y sobre todo pensar, ella es mi mayor parentesco físico e interior (...)

Lo que espero de la vida es conseguir el Amor verdadero, la felicidad plena y la paz interior (...). La vida hay que saber vivirla y como dijo Juan José Llovet: "El tiempo es oro, mujer, no te arrepientas de vivir, de andar, de reír, de llorar, pero sobre todo de Amar, piensa que sólo tienes una vida con ese reluciente cuerpo, entonces ¡no te arrepientas! pues...

Con frecuencia, el proceso de escritura sirve para tomar conciencia de los propios rasgos de identidad, se revelan preocupaciones esenciales, y se esbozan actitudes ante temas tan importantes como el de la muerte:

Soy una chica a la que no le gustan los problemas, a la que le gusta mucho amar a las personas, y yo pienso que soy un poco rara. Lo mismo río que lloro. Y sobre todo soy una chica muy pensativa, siempre estoy pensando en algo, y en lo que pienso muchas veces es en la muerte.

En lugar de los temores, afloran, en la prosa de Emilia, las confesiones de optimismo y la confianza en las propias posibilidades:

Esta etapa por la que estoy pasando creo que es la más bonita y a la vez la más dura de mi vida. Aún no soy adulta, pero tampoco niña. Mi futuro o la respuesta a lo que yo seré el día de mañana está empezando a ser redactada. De mí misma, ahora depende, si seré una persona querida y respetada por los demás o por el contrario odiada y rechazada.

Confío en mí y en mis posibilidades. Amo la vida y sobre todo el amor y la amistad, por eso, estoy convencida de que todas esas respuestas que se están empezando a redactar son y serán positivas.

O en los versos de Virginia, cifrando su confianza en la vida con gran solidez:

Porque me gusta reír con mis amigas
y saber que puedo contar con ellas
cuando yo lo necesite.

Porque nunca tengo lo que quiero
pero vivo imaginándome lo que podría tener
y soy más feliz que si lo tuviese.

Porque sé, y estoy segura de ello
que las cosas son de quien
más las desea.

Porque los problemas están ahí,
todos los días del año
y sin ellos, ¿qué haríamos?

Porque soy una mujer y las
mujeres engendran a otras
mujeres u hombres.

Porque creo en el amor
y me gusta estar enamorada
y que lo estén de mí.

Porque cada día que pasa
siento que aprendo algo nuevo,
y eso es lo mejor.

En definitiva, se trata de experiencias didácticas que, como afirma el propio Lorenzo Jiménez, "involucran personalmente a los alumnos en su proceso de acercamiento a la literatura, invitándolos a cultivarla y alimentarla con sus propias vivencias".

Tanto Lorenzo Jiménez como María Teresa Caro Valverde han sido galardonados con importantísimos premios nacionales de innovación pedagógica.

Más de una treintena de profesores que desarrollamos nuestra labor en la región de Murcia seguimos la estela de sus renovadores proyectos.

Destaca igualmente en esta veta pedagógica la aportación de Pedro López Martínez, un poeta que, pese a lo que pudiera opinar nuestro anfitrión Dubuffet, ha sabido trasvasar por cauces perfectamente accesibles su experiencia artística al trabajo de aula dándole un poco más de sentido creador al desarrollo curricular de nuestra área en la etapa de la enseñanza secundaria obligatoria.

Pedro López propone a sus alumnos de 1º de ESO, semana a semana, la realización del proyecto "Para una Autobiografía", un proyecto de escritura personal en capítulos de un folio por una cara (de 3 a 5 párrafos) en los que los alumnos piensan su propia vida, desde el conocimiento de las vidas de sus abuelos y sus propios padres hasta los sueños de su esperanzado porvenir. Algunos de los títulos de esa entrega por capítulos son: "Lo que sé de mis abuelos", "Mis padres", "El día que yo nací o el día que llegué a casa", "Retrato de familia", "Mi vereda, mi calle, mi pueblo", "Aquel maestro o maestra", "Un viaje inolvidable", "Mi música favorita", "Decálogo del aburrimiento", "Mis virtudes, mis defectos", "Mis amigos y mis amigas", "Adiós, infancia (una despedida en condiciones)", "Un sueño para el futuro".

En 2º de ESO, la objetivación de la realidad vital deja paso a la ficción, a la imaginación creadora. Se trata ahora, no sólo de conquistarse como seres humanos escribiendo sus vidas, sino de abordar la composición de "Mi primer libro".

Inspirado en la poética de la imaginación esbozada por Rodari en su *Gramática de la fantasía*, algunos pasajes críticos del francés Daniel Pennac en *Como una novela* y *Mal de escuela,* así como en la propia experiencia creadora, el autor de este programa de escritura creativa propone la composición de textos literarios cuyos títulos hablan por sí solos de su eficacia y su motivación didácticas en el área de Lengua y Literatura: "Caperucita con botas", "Vida de un electrodoméstico", "Memoria de un espejo", "Entrevista a mi mascota", "Autobiografía de una moneda", "El último día del mundo" o el kafkiano "Cuando una mañana me desperté".

Merece nuestra atención en este proyecto de literatura imaginativa el capítulo titulado "Metáforas a tu medida", porque esta introducción no sólo quiere ser una reflexión teórica, sino también y quizás, con más afán, una iniciación práctica basada en hechos reales, en experiencias docentes concretas.

A partir de un patrón poemático con estructura oracional de predicado nominal los alumnos van construyendo su poema metafórico:

El viento es .....
El mar es .....
La niebla es .....
El alba es .....
La noche es .....
Los árboles son .....

La luna es .....
El arcoiris es .....
La sonrisa es .....
El crepúsculo es .....
Las lágrimas son .....

El silencio es .....
La lluvia es .....
La luz es .....
Los recuerdos son .....

Tu nombre es .....
Mi nombre es .....
Nuestros nombres son .....

El resultado es, a veces, infinitamente más sorprendente cuanto más colectivo es el proceso creador. Es lo que ocurrió cuando el taller de "Metáforas a tu medida" se experimentó en dos grupos de 3º de ESO del IES Mariano Baquero durante el curso 2005-2006.

Los dos poemas construidos colectivamente fueron divulgados en la revista del centro, "La locomotora", publicación también coordinada por el autor del proyecto "Mi primer libro" y "Para una autobiografía", Pedro López Martínez:

El viento es tu mejor caricia
El mar es una laguna de sentimientos
La niebla es la puerta de nuestro destino
El alba es luz que te despierta el alma
La noche es la habitación de los sueños más profundos
Los árboles son como altas jirafas plantadas en la gran sabana

La luna es novia del sol
El arcoiris es un vestido de la lluvia
La sonrisa es como un susurro tímido
El crepúsculo es cuando la luna vence al sol
Las lágrimas son grandes océanos que inundan tu vida secreta

El silencio es la muerte acechando
La lluvia es una flecha que rompe
La luz es la mensajera de tu vida
Los recuerdos son el libro que jamás será leído

Tu nombre es un acertijo interminable
Mi nombre es un tesoro sin abrir
Nuestros nombres son una manada de feroces leones

El viento es un susurro vulnerable
El mar es la canción del cuco
La niebla es como la guarida del caballero
El alba es la luz que suspira por nuestra vida
La noche es el descanso y el sueño de las gentes
Los árboles son casas de santos ventiladas por la brisa

La luna es una lámpara encendida
El arcoiris es un abanico de colores
La sonrisa es mi corazón cuando te oye
El crepúsculo es tan normal como que compres fruta
Las lágrimas son caricias de agua en tu piel sensible

El silencio es una chaqueta arrugada
La lluvia es como cuando él llora
La luz es la expresión de nuestros ojos
Los recuerdos son panteras que cazan gacelas al vuelo

Tu nombre es una mesa rota
Mi nombre es una casa en ruinas
Nuestros nombres son hojas en el cielo volando

En fin, propuestas y proyectos de escritura como los que aquí se han expuesto ponen el énfasis en esa *Escuela del Sujeto* que tan apasionadamente viene defendiendo el sociólogo francés Alain Touraine: "una escuela en la que se refuerza la capacidad de cada cual en convertirse en un actor autónomo, mediante el respeto a la diversidad cultural y, a la vez, mediante el acceso de todos a los conocimientos científicos y técnicos". Una escuela en la que el alumno pueda volver su mirada hacia sí mismo en tanto que sujeto, para construirse en su propia dialecticidad con temas generadores como la familia, la vejez, la vida, la infancia, el gozo, el sufrimiento, lo estético, la indignación, la compasión, la esperanza, lo semejante, lo diferente, la vulnerabilidad del yo y de los otros o la integración de los movimientos culturales que asoman al centro mismo de lo que somos. Un sujeto reconocido en su proyecto, su memoria y su presente.

Porque, como dice Alain Touraine, "si se quiere comprender mejor el mundo, es necesario comprenderse mejor a sí mismo"[5].

---

[5] TOURAINE, A. y KHOSROKHAVAR, F., *A la búsqueda de sí mismo: diálogo con el sujeto,* Barcelona, Paidós, 2002, p. 16.

II. TEORÍA Y PRAXIS DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA

Habermas, para plantear su teoría de la acción comunicativa, realiza previamente una caracterización progresiva de diversas acciones convergentes que, en el modelo didáctico que pretendo esbozar, nos interesa atender particularmente. Me refiero a:

1) La *acción teleológica*, un concepto que ocupa desde Aristóteles el centro de la teoría filosófica de la acción: el actor realiza un fin o hace que se produzca el estado de cosas deseado eligiendo en una situación dada los medios más congruentes y aplicándolos de manera adecuada. El concepto central es, por lo tanto, el de *una decisión entre alternativas de acción,* encaminada a la realización de un propósito y apoyada en una interpretación de la situación.

2) Este tipo de acciones se convierte en *acción estratégica* cuando interviene en ella al menos otro agente en la toma de decisiones con vistas a la realización de sus propios propósitos.

En consonancia con los postulados de Weber, Habermas caracteriza la acción estratégica como una "acción gobernada por intereses"[6] de gran valor en lo que él denomina "mundo social".

3) La *acción regulada por normas* no es la acción de un actor solitario que puede topar en sus decisiones con otros actores, es la acción de un grupo social cohesionado por compartir valores comunes. Las normas, en este caso, expresan un acuerdo existente en el seno del grupo. Todos los miembros de un grupo para los que rige una determinada norma tienen derecho a esperar unos de otros que en algunas situaciones se ejecuten o se omitan, respectivamente, las acciones obligatorias o prohibidas, tienen derecho a esperar un determinado comportamiento (expectativa). Pero, es la *observancia de la norma* por parte de todos la que le conferirá a esa norma su verdadera función social.

4) La *acción dramatúrgica* implica la interacción entre individuos que constituyen los unos para los otros un público ante el que se ponen a sí mismo en escena. El concepto central en la acción dramatúrgica es la *autoescenificación*, es decir, no un comportamiento expresivo espontáneo, sino una estilización, una elaboración de la expresión de las propias vivencias, hecha con vistas a unos espectadores.

5) La *acción comunicativa* se refiere a la interacción de sujetos interactivamente competentes que entablan una relación interpersonal con própósito de *entendimiento*. Entendimiento que necesita inexorablemente de la *interpretación* de los las acciones propias y ajenas.

Una transposición metodológica de las acciones definidas por Habermas a un modelo didáctico dialógico, creativo y cooperativo en nuestra área estaría alumbrando las siguientes líneas de intervención docente:

---

[6] HABERMAS, J., *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social,* Madrid, Taurus, 1980, p. 365.

Tipo de acción	Relación dominante	Tarea metodológica central
teleológica	personal	decisiones entre alternativas
estratégica	grupal	decisiones compartidas
regulada por normas	grupal	observancia y expectativa
dramatúrgica	social	estilización vivencial
comunicativa	interpersonal	interpretación y entendimiento

En la acción comunicativa, acción en la que, a mi juicio, quedan incluidas las demás descritas por Habermas, el uso del lenguaje ocupa un lugar fundamental, tanto en su función cognitiva como en sus funciones expresiva y apelativa, en la terminología de Karl Bühler.

En este sentido, y desde una perspectiva pragmática del lenguaje, no sólo importa en la comunicación, y por extensión en la enseñanza de la lengua y la literatura, qué digo, sino también y probablemente con más intensidad cómo lo digo y en defensa de qué lo expongo. E igualmente, verificar la construcción literaria de lo que digo, integrando así en el modelo de acción comunicativa la función poética aportada por Roman Jakobson.

El lenguaje, vino a decir Karl Buhler, no abandona completamente la vida del hombre, no abandona "al solitario en el desierto o al que sueña dormido"[7], ni siquiera a los estudiantes de secundaria, por mucho que lo parezca el naufragio de su anárquica escritura internáutica. El modo de expresión del lenguaje, aun despoblado de código académico es "el medio en que se nos dan y pueden manifestarse únicamente el mundo exterior y el mundo interior"[8]. Como defendía Platón en el Cratilo, el lenguaje es un "organum" para comunicar uno a otro algo sobre las cosas. Y es que por más que se haya desvirtuado la presencia físico-gráfica del signo, a veces incluso de modo sorprendentemente creativo, no hemos renunciado a emplear el lenguaje para transitar, decía Pedro Salinas, de nuestra "orilla de individuo irreductible a la otra orilla del semejante"[9].

Es a partir del signo lingüístico, ahora en aparencia vulnerado, de donde se despliega la teoría bühleriana que recoge Habermas en su planteamiento de la acción comunicativa. Bülher sostiene que el signo lingúístico es "utilizado por el hablante (emisor) con la finalidad de entenderse con un oyente (receptor) sobre objetos y estado de cosas".[10]

Para Bühler, el signo lingüístico "es *símbolo* en virtud de su correspondencia con objetos y relaciones; *síntoma* (indicio) en virtud de su dependencia del emisor, cuya

---

[7] BÜLHER, K., *Teoría del lenguaje*, Madrid, Alianza Universidad, 1985, p. 43.

[8] *Ibid*, p. 44.

[9] SALINAS, P., "Defensa del lenguaje", en *El defensor*, Madrid, Alianza editorial, 1983, p. 285.

[10] HABERMAS, J., *op. cit.*, p. 354.

interioridad expresa, y *señal* en virtud de su apelación al oyente, cuya conducta externa e interna dirige como otros signos de tráfico".[11]

En relación respectiva con los conceptos de símbolo, indicio y señal, Bühler distinguió las tres funciones del lenguaje: la función cognitiva o de exposición de un estado de cosas, la función expresiva de mostración de vivencias y la función apelativa de exigencias dirigidas a los destinatarios.

Nadie duda de la dominancia de la función cognitiva o representativa en el acto del lenguaje. Pero no menos verdad es que "en la estructura de la situación verbal, tanto el emisor como autor del hecho de hablar, el emisor como *sujeto* de la acción verbal, como el receptor en cuanto interpelado, el receptor en cuanto *dirección* de la acción verbal, ocupan posiciones propias. No son simplemente una parte de aquello acerca de lo cual se produce la comunicación, sino que son las partes de ese intercambio, y por eso es posible en último término que el producto intermedio", la palabra, el mensaje, descubra una peculiar relación entre uno y otro, los actores del acto comunicativo.

En el ámbito de la docencia, y en especial en el área de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura, en tanto que situación plenamente verbal, tampoco podemos dudar de la relevancia de la exposición de objetos y relaciones, de la función representativa de los contenidos. Pero, del mismo modo, es indudable que los actores de ese acto docente, educadores y estudiantes, ocupan posiciones propias de acción-reacción que, en una didáctica de la lengua y la literatura con pretensión de verdadera acción comunicativa, estaría demandando el desarrollo programático de las funciones expresiva, apelativa y poética, de manera análoga al desarrollo de la función cognitiva.

A este fin, al desarrollo de la mostración de vivencias, de la interpelación al otro, y la importancia constructiva de los mensajes se propone un modelo didáctico de la acción comunicativa que integre la producción cultural en una escuela del sujeto, el aprendizaje dialógico y el poder pedagógico de la *altertextualidad,* los *otros textos.*

Porque queramos o no, aquel ilustrado bachillerato que algunos profesores críticos e intelectuales mediáticos suelen echar tanto de menos no es ya más que una falacia de la memoria de un siglo pasado. Precisamente, dos grandes renovadores de la enseñanza de la literatura de las últimas décadas del siglo XX, Sánchez Enciso y Rincón, advertían sin recelo alguno que a finales de los años 70 habían llegado a la democrática enseñanza secundaria también los que "estaban tradicionalmente excluidos. Y han entrado- observaban Enciso y Rincón- con su realidad, sus registros culturales y sus hábitos de lenguaje, reclamando una cultura que parta de ellos para poder desembocar en ellos[12]". Una cultura que nada tiene ver con la cultura hipercodificada de las formas más elevadas del arte literario.

Huelga decir que, en estos momentos, a nadie se le ocurre pensar que la cultura en las aulas sea un oasis ilustrado y libresco para minorías selectas. Y menos aún obviar el hastío de esos adolescentes que todas las mañanas llegan a clase, ocupan su pupitre monoplaza y a los doce minutos aproximadamente de tu comprometido y abierto discurso

---

[11] BÜHLER, K., op. cit., p. 48.

[12] SÁNCHEZ ENCISO, J. y RINCÓN, F., *Enseñar literatura*, Editorial Laia, Barcelona, 1987, p. 8.

ya están bostezando o, en el mejor de los casos, simplemente cambiando de canal, ventana o portal, como auténticos *depredadores digitales* que son.

En este sentido, la visión apocalíptica y nostálgicamente anclada en modelos de excelencia enciclopedista ha de ser remplazada por una dimensión pedagógica integradora y esperanzada que cuente con *la otra cultura.* No olvidemos, en términos chomskyamos, que "no hay que ver a los estudiantes como un simple auditorio, sino como un elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente. Es decir, no debemos hablar *a*, sino hablar *con*. Eso es ya instintivo de los buenos maestros"[13].

Y esa *otredad cultural* en la didáctica de la literatura no se enfrenta "per se" al canon escolar literario. Garcilaso, por ejemplo, puede convivir en la frontera con Bob Dylan, Sabina, Calamaro o Estopa. Probablemente, ello impida que el clásico, el aurático, se convierta en arrogante y en consecuencia, despreciable.

Se trata, por tanto, no de contraponer prácticas culturales sino de amplificar y enriquecer el canon literario académico, incorporando al aula *las otras literaturas*, los textos de ficción de la cultura mediática juvenil, las formas más mundanas del lenguaje y del discurso, las formas de los medios de comunicación de masas, entre los que destacan la canción, el videoclip, el monólogo televisivo de humor, las comedias televisivas o el "sketch" audiovisual. Textos, como señala Carlos Lomas, "devotamente consumidos por la inmensa mayoría de las personas en nuestras sociedades"[14]. *Otros textos*, en fin, que están reclamando su lugar en un nuevo canon escolar. Y seguramente, de la misma manera que los propios sujetos que están siendo "formados en las destrezas para la apropiación de medios masivos y culturas juveniles están interpelando a la escuela –en medio de su reconocible crisis de objetivos- para que tome cartas en el asunto"[15].

Con tan sólo echar un vistazo encontraríamos demandas socioculturales sorprendentes en esos otros textos. Un tal Nach Scratch, cantante de hip-hop alicantino, escribe un rap repleto de paradojas alternativas a un mundo desigual y aberrante. En "Cambiando el mundo", ese es el título de la canción, también se nombra a la escuela. Merece la pena transcribir un fragmento de esas rimas para entender la alusión en su contexto y valorar si se puede creer en el poder de acción de la palabra, como ha manifestado creer su autor:

"Que el toro estoque al matador, que el preso encierre al guardián, que el sultán deje el trono al patán... que hable el mudo y que todos los charlatanes tengan en la boca un nudo... que el vagabundo visite el banco del parque y el banquero duerma en el banco del parque, que sólo sean de cerveza los tanques... que se rompan las cruces y se abran las jaulas, que se eduque en la calle y se rompan las aulas, que mueran los vividores, que vivan los moribundos, de la N hasta la S... ¡Cambiando el mundo!... desde el cero al infinito ¡Cambiando el mundo!".

---

[13] La idea chomskyana es reseñada por Macedo en el prólogo a CHOMSKY, N., *La (des) educación*, Barcelona, Crítica, 2001, p. 29.

[14] LOMAS, C., *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras,* v. II, Barcelona , Paidós, 1999, p. 150.

[15] Carlos Lomas sustenta sus afirmaciones en la revisión crítica que Gustavo Bombini hace del canon escolar literario y su propuesta acerca de la necesidad de convocar en la enseñanza de la literatura otras prácticas culturales no convencionales. BOMBINI, G., "Otras literaturas / otras culturas: un problema pedagógico, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura,* nº 9, Barcelona, Graó, 1996, p. 11.

La demanda del rapero alicantino deviene en una propuesta espontáneamente fronteriza con el planteamiento que el sociólogo Rafael Feito ha realizado en un trabajo reciente sobre enseñanza y estructura de clases. Feito, al contrastar los métodos que emplean en sus investigaciones sociolingüísticas Bernstein y Labov, señala que mientras Bernstein recurre a técnicas propias de laboratorio para diagnosticar el código restringido de las clases bajas, "Labov se toma unos refrescos en las aceras de Nueva York con niños de doce años". Para Feito, "la escuela actual es el laboratorio de Bernstein y debiera convertirse en las aceras de Labov"[16].

Es cierto que mensajes como los del cantante de hip-hop y *otros*[17] tantos más no pueden considerarse libros; hay razones obvias. En cambio, estas prácticas culturales comparten con los libros aquella exigencia juvenil kafkiana que Jorge Larrosa nos recuerda en sus estudios sobre literatura y formación: "un libro –escribía Kafka, a los veinte años- debe ser como un pico de hielo que rompa el mar congelado que tenemos dentro"[18]. En efecto, como si de libros atomizados se tratara, muy frecuentemente, las letras de las canciones ponen en cuestión lo que somos, vulneran nuestro ser. La impresión anímica de desestabilización interior, de salida de sí mismo, es indefectiblemente reconocible cuando Juan Luis Giménez, uno de los letristas del grupo Presuntos Implicados, escribe en la primera canción de *Postales* (2005) la frase:

"Tenemos que hablar... de cómo tú y yo vemos que la vida va tejiendo su traición."

La versión extendida de esta misma canción es otro rap, ahora de Antonio "Gitano Antón" y Juan Manuel Montilla, el "Langui", cuyos versos finales también quieren afectar al centro mismo de nuestra identidad, a lo más íntimo de nuestro ser:

"Y estos tiempos sí / bastante locos ya / un pocos extraños, raros / son muchos años al lado / y si comprendo claro / que las postales que guardaste como gestos se han borrado y la rutina no perdona y dirías ¿por qué? / por qué siempre nombro a mi madre en momentos clave de mi vida, fácil.../ porque junto a mi padre / los culpables que me mueva sin ayuda de una silla".

Y es que las canciones, cuando parece que van de verdad, desarrollan en las aulas de secundaria una pedagogía que no se limita a la mera transferencia de conocimiento adquirido, sino una pedagogía que, como diría Giroux, "presupone que los estudiantes se mueven por sus pasiones y se motivan, en parte por las inversiones afectivas que aportan al proceso de aprendizaje"[19].

---

[16] FEITO, R., "Sistemas de enseñanza y estratificación social", en Fernández Palomares, F. (coord.), *Sociología de la educación,* Madrid, Pearson Educación, 2003, p. 162.

[17] Entendamos en sentido amplio el concepto de *otredad*, porque, como afirma Puig, ese "Otro" que se sitúa frente a "un Uno" es "otro que no es homogéneo sino que asume en sí mismo cierto sentido de diversidad, de diferencia de interculturalidad" (PUIG, G., "Interculturalidad, lengua y escuela", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura,* nº 6, Barcelona, Graó, 1995, pp. 49-61).

[18] LARROSA recurre esta cita kafkiana para intentar describir y explicar qué es leer en *La experiencia de la lectura*, Barcelona, Alertes, 1996, p. 64.

[19] Giroux defiende, citando a su amigo Paulo Freire (*Pedagogy of Freedom*), una pedagogía que quiera atender a una "comprensión crítica del valor de los sentimientos, emociones y deseos como parte del proceso de aprendizaje". GIROUX, H. A., *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Graó, 2001, p. 99. Edición castellana revisada por Ramón Flecha.

Además, el hecho de que una canción pop se haya ensanchado hacia el mundo del hip-hop, a través de un rap cantado por un gitano, aviva la esperanza de que la periferia pueda intervenir en la cultura del centro haciendo verdad la llamada interculturalidad. Y la escuela no puede permitirse llegar tarde también al cruce cultural irreversible que está teniendo lugar fuera de ella.

Por ello, esta *alteridad literaria* que venimos defendiendo implica de manera simétrica una *alteridad didáctica* que ensaye, investigue y descubra itinerarios posibles para ir aproximando la experiencia de la lectura a quienes aún no se ha decidido por ella.

II.1. LA CANCIÓN DE CONSUMO: ANÁLISIS SEMIÓTICO-INTERTEXTUAL[20] E INCORPORACIÓN AL CANON LITERARIO COMPRENSIVO.

Como ha quedado sugerido más arriba, la canción, en tanto que género de ficción y objeto cultural de consumo masivo aún no canonizado, merece un análisis semiótico que ayude a reflexionar sobre sus posibilidades didácticas. Pero ese análisis sería miope si sólo lo planteáramos desde el ámbito de la recepción y sus consecuencias socioculturales. En nuestra opinión, es mucho más enriquecedor proponerlo desde el lado imprescindible de todo acto comunicativo: el lugar de la emisión o la creación[21].

Allí, el letrista de una canción, el artista si se quiere, sobre la base de un esquema musical, generalmente previo, que incluye el diseño de la melodía, la fórmula rítmica y la medida del compás, pone en marcha el proceso dinámico de potencial expresión significativa en el que el lenguaje se ve abocado a una batalla ineludible contra sí mismo: la lucha por la destrucción de su ley, la volatilización del orden sistemático de la lengua y sus convenciones, de modo que el receptor, pero también el propio creador, puedan sentir no sólo el cuestionamiento de ese sistema organizado sino también, y quizás lo más importante, la desautomatización cultural que el arte provoca.

El litigio por la expresión desautomatizadora se resuelve en una secuencia sígnica en la que operan intensamente dos actitudes estéticas distintas:

I. Una actitud primaria o esencial que corresponde al deseo del autor por expresar su visión de la realidad, su configuración individual del mundo y hasta su lugar en el universo semiótico desde donde mantener su particular diálogo cultural. El desarrollo artístico de esta actitud propicia que al texto arriben otros textos anteriores que son considerados como la reminiscencia literal o transformada que subyace en la nueva creación.

---

[20] Al decir "semiótico-intertextual" quiero significar análisis realizado a la luz de la *Semiótica* de Julia KRISTEVA y el *Palimpsestos (literatura en segundo grado)* de Gerad GENETTE.

[21] Así lo defiendo en "Buenos tiempos para la lírica", en *Literatura y jóvenes: amores y odios*, CPR Murcia II, 2003, p.83 y ss., alentado por interesantes trabajos sobre "La canción" como el de Hodge, R., en Dijk, T. A. van (editor), *Discurso y Literatura. Nuevos planteamientos sobre los géneros literarios,* Madrid, Visor, 1999. En esta línea de investigación destaca igualmente ZAMORA, E. C. , *Juglares del siglo XX: la canción amorosa pop, rock y de cantautor,* Sevilla, Universidad, 2000.

Hablamos de *reminiscencia literal* en el sentido en el que Gerard Genette cataloga las relaciones más explícitas entre textos:

- La flagrante intertextualidad del *plagio* que se advierte en la relación que mantienen estos dos fragmentos:

"¡Dios mío! dime cuál es la forma de diferenciar cuándo el orgullo es orgullo o simplemente dignidad."	"¡Lástima que el Amor un diccionario no tenga donde hallar cuándo el orgullo es simplemente orgullo y cuándo es dignidad!"
Saravá de Gabinete Caligari.	*Rima XXXIII* de Bécquer.

- La *cita*, obligada en el crítico literario, el historiador o el ensayista, es voluntaria en la creación de canciones de grupos de rock como Extremoduro que en su disco *Agíla* (1996) emplea versos de varios poetas (Antonio Machado, Pablo Neruda o Miguel Hernández) que sirven de pretexto para una escritura cotextual de discurso compartido que a la postre, le concede el reconocimiento cultural que su subversiva, radical y provocadora expresión le suele negar con mucha frecuencia.

Sirva como ejemplo de este tipo de reminiscencia, la cita machadiana, los versos alejandrinos que Robe Iniesta intertextualiza en "Buscando una luna":

"Salgo a pasear por dentro de mí,
veo paisajes que de un libro de memoria aprendí:
Llanuras bélicas y páramos de asceta
-no fue por estos campos el bíblico jardín-;
son tierras para el águila, un trozo de planeta
por donde cruza errante la sombra de Caín.
Bajé las escaleras, sí, de dos en dos,
perdí al bajar el norte y la respiración".

Mucho más creativa es, sin embargo, la que hemos denominado *reminiscencia transformada*, pues la conciencia del artista, en un deliberado abandono de la vida en pos de la inspiración, puebla, como afirmaría y exigiría Mijail Bajtín, de nuevo las palabras, despojándolas de intenciones anteriores para hacerlas suyas.

En este caso, la intertextualidad no es una relación tan explícita, pero aún es percetible, como ocurre en la conocida *alusión* del clásico de Góngora "Mientras por competir con tu cabello" al soneto renacentista de Garcilaso "En tanto que de rosa y azucena". El poeta barroco transforma el hipotexto renacentista, probablemente lo supere, pero nunca lo abandona.

Más allá de la *alusión*, se vislumbra la existencia de una cuarta relación intertextual que podríamos denominar *intuición*, producida cuando el sustrato literario del lector-escritor se intuye, se adivina en el nuevo texto, el nuevo ser. Ya no se imita, ni se cita; ni siquiera se alude de manera perceptible y plenamente consciente. La intuición intertextual es la captación, muchas veces sincrética, de otros hipotextos que exige un esfuerzo heurístico comparable al esfuerzo visual que una poderosa pupila vigilante realiza cuando

desea advertir mensajes camuflados o comunicaciones inadvertidas en imágenes que han desautomatizado estéticamente al receptor habitual.

Así sucede con la primera estrofa del texto "Malos tiempos para la lírica", de Germán Coppini, donde intuimos la presencia efectiva de varios textos-huella transfigurados por la conciencia de un nuevo autor:

(hipertexto)

"El azul del mar inunda mis ojos,
el aroma de las flores me envuelve,
contra las rocas se estrellan mis enojos
y así toda esperanza me devuelve"

(hipotextos)

"Tu pupila es **azul** […]
que en el **mar** se refleja."

"Cuando miro el **azul** horizonte…"

"¡Qué hermoso es tras la lluvia
del triste Otoño en la azulada tarde
de las húmedas **flores**
el **perfume** beber hasta saciarse!"

Se podrían aducir más huellas becquerianas – ¡casi siempre Bécquer para escribir el desamor! –. En efecto, hay en el hipertexto "Malos tiempos para la lírica" algunas reminiscencias de versos y sentimientos de referencia a ámbitos genuinamente románticos y situaciones líricas que evocan al poeta de las Rimas: "Cuando en la noche te **envuelven**…", "Tú eras el océano y yo la enhiesta / **roca** que firme aguarda su vaivén"… Pero, menos despreciable resulta señalar como verificación de esa intuición creativa que eleva al texto sobre el sustrato literario, los versos de la rima XII que más sutilmente pobló Germán Coppini de intenciones nuevas. El habitante gallego, que prefirió las rocas para el abatimiento, extrapoló la geografía vecina (Cantabria) en un acto de identificación afectiva que tiene como anfitrión a Bécquer, el poeta esencial:

[…] "tus **ojos** […] / parecen, si **enojada** / tus pupilas centellean, / l**as olas del mar que rompen** / en las cantábricas peñas".

Como proyección textual específica o concreción de esa conciencia artística suele tener lugar en el poema o en la canción lo que en el momento de la lectura estética determinamos como metáfora, muchas veces simbólica ("rocas, flores, mar"), o procedimiento de semántica trasladada que la escritura lírica propone como anomalía expresiva al intelecto del lector para que brote la conexión afectiva entre emisor y receptor.

La metáfora, mecanismo nuclear de la poesía, tiene su origen en esta actitud creativa esencial por dos causas fundamentales imbricadas en su justificación. Por un lado, el corpus de tópicos que ha ido generando la propia literatura ha sistematizado la lexicalización de decenas de metáforas (amor = religión, locura, fuego…, mar = alma, soledad…) probablemente ineludibles en el momento inminente de la creación de cualquier poeta que se precie de tal cualidad, como le ocurre a la voz lírica que se levanta sobre el arraigado tópico amoroso que se explicita en los conocidos versos de Cernuda: "Libertad no conozco sino la libertad de estar preso / en alguien / cuyo nombre no puedo oír sin escalofrío". Y por otro lado, no olvidemos que el poeta posee, como todo ser humano, un conjunto de sentimientos y pensamientos que se ponen en contacto con el

mundo real, en un proceso de intimación en el que la expresión poética relaciona por semejanza los elementos de ese mundo real con los contenidos sentimentales e intelectuales del ser poético, produciendo así el hecho más característico de la poesía: la metáfora.

II. El otro elemento constitutivo de la poesía, el factor rítmico generado en la iteración sintagmática y sonora de las palabras, esa pulsión que pretende el orden del dinamismo expresivo de la lengua poética obedece, sin embargo, a una actitud no esencial, una conducta estética secundaria. En mi opinión, se trata de una intervención textual complementaria que suele devenir, en el peor de los casos, en una orquestación normativizada cuando el referente rítmico es el orden de la tradición métrica que fija de antemano los acentos. Sólo cuando el referente es el mundo interno del poeta, el fluir desde dentro, se modifica lo previsto, lo anunciado y lo esquematizado, ensanchando, reduciendo, acelerando o ralentizando el movimiento expresivo dictado por la conciencia afectiva del yo. El orden, en este caso, no es más que el orden de la expresión anímica.

La canción de consumo pop-rock, en una significativa suerte de efecto pendular, dulo, se muestra inocentemente atraída por los esquemas convencionales al mismo tiempo que los desborda. De esta manera se muestra en su aspecto formal la canción “Tu calorro “ (Estopa), cuyo análisis textual nos bien nos pudiera servir desde un punto de vista didáctico para poder decir que, veinte años después de aquél texto de Coppini, éstos sean buenos tiempos para la lírica.

La canción “Tu calorro”, como tantas otras, se ha tejido de líneas que casi son versos, dada su tendencia a la rima y al isosilabismo popular octosílabo que desaparece en mitad del estribillo alternado con varias estrofas a lo largo del texto. Si a estas peculiaridades sonoras sumamos otras sintagmáticas como los recursos morfosintácticos basados en la repetición (“Tú me vestiste los ojos / yo te quitaba la ropa”), es fácil evidenciar la configuración de una organización textual que se percibe como un patrón o impulso rítmico global equiparable a la estructura externa propia de los poemas. Así, la canción se aproxima a la poesía en tanto que ofrece una característica fundamental de ésta: la recurrencia, que posibilita la recordabilidad del texto en sus propios términos.

No obstante, como se ha afirmado anteriormente, el factor rítmico no es más que una intervención complementaria, eficaz, pero no esencial en el ámbito de la creación artística. Es más relevante y sugerente observar la presencia de imágenes metafóricas desautomatizadas de connotaciones erótico-sensuales como “Vi que te crecían amapolas en lo alto de tu pecho”.

Así mismo, como reflejo de una actitud esencial compartida por el poder imaginativo que indiscriminadamente se alberga en el talento de los creadores, advertimos en este otro relato homodiegético la presencia de una literatura en segundo grado, como la veladura del pergamino que deja ver por transparencia otros textos, el *palimpsesto* del que habla Genette. La intertextualidad que rezuma esta creación de cultura para las masas desacraliza los textos literarios acaso más elevados para que el receptor actual pueda reverberar la tradición artística mediante los tópicos poéticos y amar dos textos a la vez, el mundano y el divino:

- El **sueño feliz**:

"soñando que aún no te has ido,
soñando que aún me tocas".

- Romance *El enamorado y la muerte* (s. XV):

"Un sueño soñaba anoche,
soñito del alma mía,
soñaba con mis amores,
que en mis brazos los tenía".

- *La Celestina*, acto VI:

Celestina.-¿Qué la has tocado dices?
¡Mucho me espantas!
*Calisto.-*Entre sueños, digo.
Celestina.-¿En sueños?
*Calisto.-*En sueños la veo tantas noches, que temo [...]

- Soneto de Quevedo (s. XVII):

"¡Ay Floralba!, soñé que...¿Dirélo?
sí, pues que sueño fue: que te gozaba.
[...]
Mas desperté del dulce desconcierto;
vi que estuve vivo con la muerte,
y vi que con la vida estaba muerto."

- **Amor como fuego**:

"¡Échale leña a la hoguera,
la hoguera del sentimiento,
que arde si estoy a tu vera".

La Celestina, acto XIV:

Calisto (a Melibea).-[...] Nadando por este fuego de mi deseo toda mi vida ¿no quieres que me arrime al dulce puerto, a descansar de mis pesados trabajos?

Soneto de Quevedo:

"Pero mi corazón arde admirado,
porque en tus llamas, Lisi, está encendido," […]

- **Amor como locura**:

"porque es la droga que vuelve
mi cabeza loca".

"Triunfo de los pecados,
destierro de la razón,
ceguedad de los cegados
infierno de enamorados,
olvido de devoción".

Anónimo (s. XV?)

• **Amor como veneno**:	Soneto de Góngora (s. XVII):
"Tu perfume es el veneno que contamina el aire".	"La dulce boca que a gustar convida un humor entre perlas destilado, y a no envidiar aquel licor sagrado que a Júpiter ministra el garzón de Ida, amantes, no toquéis, si queréis vida, porque, entre un labio y otro colorado, Amor está, de su veneno armado, cual entre flor y flor sierpe escondida. […]
• **La naturaleza se humaniza: es testigo o participa del estado anímico del poeta**:	En una égloga de Garcilaso (s. XVI):
"Y el sol se va sonrojando porque la noche le va cayendo, los pájaros van llegando, los árboles tienen sueño, sus hojas ya se han cansado de aguantar tanto el invierno y yo sigo aquí a tu lado hasta que me lleve el viento".	"Con mi llorar las piedras enternecen su natural dureza y la quebrantan, los árboles parece que se inclinan; las aves que me escuchan, cuando cantan, con diferente voz se condolecen y mi morir cantando me adivinan; las fieras que reclinan su cuerpo fatigado dejan el sosegado sueño por escuchar mi llanto triste".
• **Divinización de la belleza de la amada ("donna angelicata"):**	Calisto dice de Melibea en el acto XIV de *La Celestina*:
"Tu pecho hecho en la gloria"	"¡Oh, angélica imagen! ¡Oh, preciosa perla ante quien el mundo es feo!

El hipertexto es de un ex obrero industrial, un tal David Muñoz, un joven que llegó, hace ahora una década, a otra industria más fascinante, la discográfica. Sus letras han sido tachadas de impertinentes y hasta macarras, su talento aún no.

Llegados a este punto, la incorporación de lo que podríamos llamar el *altertexto canción* al canon literario comprensivo que enunciamos en el título de esta sección es una interpelación que encuentra una respuesta idónea en la fase programática del área de literatura en la que, una vez abordados los contenidos referidos al acto de la comunicación (elementos y funciones) así como la caracterización de la lengua literaria (recursos, connotación y desautomatización), nos disponemos a iniciar a los alumnos y las alumnas en el comentario de textos literarios. Y estoy pensando en cualquiera de los cursos del segundo ciclo de educación secundaria obligatoria, pero también en las recién estrenadas sesiones lectivas del primer curso de bachillerato, esas sesiones iniciales que tanto tienen de premonitorias y situaciones estresantes anunciadas.

Empezar con la letra de la canción "Tu calorro" de Estopa para andar un camino que irrenunciablemente debe orientarse hacia la interpretación de la literatura es una propuesta que, alejada de esnobismos, pretende, fundamentalmente, atraer la periferia cultural hacia el centro del canon literario.

Recordemos además que esta metáfora a la que aluden los actuales estudios culturales es igualmente perceptible en espacios más reducidos, más cerrados, como las aulas donde damos clase. Los que ocupan sus pupitres también se encuentran en la periferia respecto al centro de nuestras explicaciones, nuestros conocimientos y los objetivos que nos fijamos cada vez que empieza un curso.

Como quiera que sea, el análisis semiótico-intertextual que acabo de realizar viaja en paralelo a esa *pragmática pedagógica*[22] de los estudios y las propuestas que para nuestra área didáctica han realizado Mendoza Fillola y Guerrero Ruiz en el ámbito de la literatura comparada y la ekfrástica, respectivamente.

En consonancia con la metodología para el diseño de un modelo de aplicación comparativa que propone Mendoza, considero que el análisis anterior valida los siguientes *supuestos iniciales*[23]:

1. El análisis y las tareas sobre textos literarios de diversos autores (Estopa, Fernando de Rojas, Quevedo, Góngora, Garcilaso...) redunda en el enriquecimiento y en la efectividad de todo dominio lingüístico en cuanto a expresión y recepción. La diversidad de autores no es aquí como en Mendoza en tanto que literaturas en diversas lenguas, sino autores de literatura y autores de las *otras literaturas*, las literaturas más mundanas, menos auráticas, más cotidianas y masivas.

2. La actividad de interrelacionar, contrastar e integrar datos y apreciaciones ayuda a nuestros alumnos a adoptar criterios flexibles para aceptar y valorar diversas producciones literarias, al mismo tiempo que se revisa el concepto de tradición literaria.

3. El análisis intertextual, afirma Mendoza, nos permite poner de relieve diversos tipos de conexiones culturales a través de aspectos compartidos tanto en la forma (componentes y rasgos estilísticos, estructura, tipología textual y género) como en el contenido (temas: tópicos y variantes).

4. La propuesta de nuestro "comentario guiado" al *altertexto* canción de consumo "Tu calorro" (vd. anexo 1 y único) permite, a nuestro juicio, una adecuación didáctica y pragmática de cuanto define la literariedad de un texto literario.

Así mismo, la relación literatura canónica - *otras literaturas* que planteamos en ese comentario didáctico coopera en la construcción del llamado *intertexto lector* de nuestros alumnos de secundaria, contempladores comunes de los retales de obras artísticas que habitualmente les ofrecemos para mejorar su competencia literaria. El *intertexto lector* del alumnado que devora las canciones de consumo se enriquece al proponerle la lectura de los textos que están presentes en él, habitados de nuevo, requeridos otra vez, para goce estético y tejido literario de un nuevo canon amplificado, el canon central y aurático más el profano y el arrabal.

---

[22] La metodología que propone Mendoza es la investigación en el aula, siguiendo "el proceso de lo que H. G. Widdowson denomina pragmática de la pedagogía, es decir, un proceso que parte de la reflexión teórica para llegar a presentar propuestas de aplicación práctica": MENDOZA FILLOLA, A., *Literatura comparada e intertextualidad,* La Muralla, Madrid, 1994, p. 31

[23] MENDOZA FILLOLA, A., *Ibid.,* p.31 y ss.

II.2. EL MONÓLOGO DE HUMOR TELEVISIVO: RE-CONOCIMIENTO EN EL CANON LITERARIO PRODUCTIVO.

Descubrí la rentabilidad pedagógica del monólogo de humor en pleno desarrollo de un proyecto de creación literaria en secundaria como homenaje al nacimiento del poeta sevillano Luis Cernuda. El proyecto culminó con la publicación de un libro escrito por adolescentes estudiantes de instituto: *Donde habite Cernuda*.

Un año después, el grupo de trabajo profesoral que coordinó el proyecto tuvo la oportunidad de publicar *La experiencia pedagógica en "Donde habite Cernuda"*. Mi aportación a la reflexión fue intencionadamente tan personal que ahora no podría quebrantarla sin que la dimensión experiencial se viera reducida. He optado, pues, por ofrecer una redacción revisada de la práctica docente que pretendió amplificar el canon literario, invitando a la producción creativa.

La "red-acción" tiene presente el método que ya habíamos ensayado con profundidad e intensidad en proyectos anteriores del mismo corte pedagógico. Un método de construcción creativa que atiende, en esencia, a:

- Las ideas previas.
- Los modelos textuales de inspiración.
- Los modelos textuales o géneros de imitación.
- La propuesta de escritura creativa y la valoración de los resultados.

<< Por el difícil y solitario carácter que tantas veces mostrara Luis Cernuda, bien podría parecer que la amistad no hubiera sido la verdad más luminosa de su existencia.

Es cierto que el niño pensativo y encerrado en sí mismo será un adolescente cruelmente burlado por leer poesía en clase con la voz emocionada. Lo que hizo acentuar su soledad compañera. También es verdad que su lamentada timidez juvenil[24] retrasó el contacto con Pedro Salinas, su maestro primero. Pero, no menos cierto es que la estrecha relación de amistad de Luis con el poeta madrileño es aún una deuda para la poesía del siglo XX. Amistad que hizo llegar otra también decisiva, la que se iniciaría con la publicación de Perfil del aire que otros dos jóvenes poetas le proporcionaron al ilusionado Luis. Me refiero a Emilio Prados y Manuel Altolaguirre, quienes dirigían por entonces la emblemática revista Litoral en Málaga. Sólo un poco más tarde, se conocerían en la ciudad de la luz y del mar anhelados. Como escribe Eloy Sánchez Rosillo, aquellos días en Málaga, fueron "días de libertad y de camaradería, de ocio y de alegría despreocupada, que habrían de dejar, a pesar de su brevedad, profunda huella en el poeta"[25]. Pero, a quien conocería Luis Cernuda para siempre fue a Vicente Aleixandre. Uno de sus primeros deseos al llegar a Madrid, en uno de aquellos también primeros viajes a la capital, fue conocer al ser humano en el que había de encontrar la amistad más profunda. Así lo recuerda Cernuda:

---

[24] Este es un hecho afectivo que el propio poeta reconocería más tarde. "En mi primer año de estudios universitarios había sido yo alumno de Pedro Salinas, como catedrático que él era, en Sevilla, de Historia de la Lengua y Literatura Españolas. Mas por una incapacidad típica mía, la de serme difícil, en el trato con los demás, exteriorizar lo que llevo dentro, es decir, entrar en comunicación con los otros, aunque algunas veces lo desee, durante el curso no fui para Salinas sino un alumno más". Vd. Luis Cernuda,"Historial de un libro", en *Prosas completas*, pp. 899-900.

[25] SÁNCHEZ ROSILLO, E., p . 44.

"En Aleixandre, hallé entonces –se refiere ya el poeta a 1931- la amistad, la camaradería casi completas que antes no hallara en nadie. Las tardes que pasábamos juntos eran uno de los pocos momentos de agrado y distensión con que contaba. Y no sólo era la compañía de Aleixandre; a Federico García Lorca, que sólo había visto una vez en Sevilla, en 1927, le volví a encontrar en casa de Aleixandre, de regreso de su viaje, durante un año, por Estados Unidos y Cuba. Como ocurre siempre, cuando la única escapada es a través de la conversación, terminada la visita salía yo excitado y descontento".[26]

Como vemos, todos los amigos aquí nombrados son, como él, poetas. Todos ellos miembros de la generación del 27, grupo que, inicialmente identificado con las corrientes vanguardistas, mantuvo una concepción estética que Ortega y Gasset llamó arte deshumanizado. Como características de esa deshumanización, se han señalado, entre otras, el afán por la originalidad y el surrealismo que el mismo Cernuda define como una manera de protestar contra la grotesca sociedad civilizada que envanece a los hombres. El superrealismo, defendía el poeta, "no fue sólo una moda literaria, sino además algo muy distinto: una corriente espiritual en la juventud de una época, ante la cual yo no pude, ni quise, permanecer indiferente".[27] Efectivamente, los libros que presiden esta actividad, *Un río, un amor* y *Los placeres prohibidos*, son los libros surrealistas con los que Cernuda, el artista, pretende la rebelión personal y social, al tiempo que renueva de la tradición precedente el malditismo simbolista.

Así las cosas, seleccionar de estos poetas amigos unos cuantos versos deliberadamente desgajados de su unidad poemática resultó, cuando menos, chocante, aunque configuraran posiblemente un mismo campo semántico que les daría la unidad perdida, una estructura de conjunto referencial que se desrealiza en la intensionalización textual lírica de un grupo de animales. Veamos los fragmentos: [28]

1. De "El pájaro" (en el libro *Confianza*) de Pedro Salinas:

> "¿El pájaro? ¿Los pájaros?
> ¿Hay sólo un pájaro en el mundo
> que vuela con mil alas, y que canta
> con incontables trinos, siempre solo?"

2. De "Ciudad sin dueño. Nocturno del Brooklyn Bridge" (*Poeta en Nueva York*) de Federico García Lorca:

> "Un día
> los caballos vivirán en las tabernas
> y las hormigas furiosas
> atacarán los cielos que se refugian en los ojos de las vacas.
> Otro día
> veremos la resurrección de las mariposas disecadas".

3. De "Soy el destino" (*La destrucción o el amor*) de V. Aleixandre:

> "Soy el caballo que enciende su crin contra el pelado
> viento,

---

[26] "Historial de un libro", pp. 911-912.

[27] "Historial de un libro", p. 909.

[28] GAOS, V., *Antología del grupo poético de 1927*, Madrid, Cátedra. 1989, pp. 71, 129, 191, 224-225 y 234.

la gacela que teme al río indiferente,
el avasallador tigre que despuebla la selva,
el diminuto escarabajo que también brilla en el día".

4. De "Alba rápida" (*Cuerpo perseguido*) de Emilio Prados:

"¡Qué caballos de blancura
mi sangre en el cielo vierte!
Ya van por el viento, suben,
saltan por la luz, se pierden
sobre las aguas…
Sujetadme el cuerpo, ¡pronto!
¡que se me va! ¡que se pierde
su reino entre mis caballos!"

5. De "El egoísta" (Escarmiento) de Manuel Altolaguirre:

"Era dueño de sí, era dueño de nada.
Como no era de Dios ni de los hombres,
nunca jinete fue de la blancura,
ni nadador, ni águila".

Ni que decir tiene que la lectura de estos modelos textuales de inspiración dejó perplejos a los alumnos. Sus pupilas se tornaban aún más vigilantes y furtivas, al mismo tiempo. En sus caras, los ojos eran los ojos que Aleixandre vio en la primera visita de Luis Cernuda, "tan pronto fijos, tan pronto vagos y renunciadores"[29].

Claro que pensé en nadar en la verdad del sueño poético que, casi imperceptiblemente, separa la actividad intuitiva del lector crítico de esa otra actividad pedagógica que casi rozaría la enajenación mental en el intento de convicción. Pero, por pura sensatez, lo rechacé. Imperaba, por el contrario, la necesidad de hallar un modelo textual para la creación.

Podría haber recurrido al género lírico con el que Luis Cernuda consigue distanciarse de manera abismal ya no sólo de su época surrealista, sino también de las maneras neobecquerianas que encontramos en Donde habite el olvido. Me refiero al monólogo dramático que, en Las nubes, ensancha la ensimismada personalidad del poeta, en virtud de una técnica consistente en que la voz del poeta cede su tesitura y su intensidad a otros seres que monologan sobre su propia existencia. No habría sido inútil ser la voz de un pájaro, un caballo, un tigre, una gacela o un escarabajo, para escribir la amistad de estos compañeros de generación. Sin embargo, ese barrunto monológico me llevó a considerar la posibilidad de explotar desde este lado de la didáctica creativa otro tipo de género radicalmente menos grave, deliberadamente más mundano, indiscutiblemente más cercano al entorno comunicativo de nuestros estudiantes: el monólogo de humor, surgido de la convivencia de los cauces de comunicación tradicionales, especialmente la narración y la actuación dramática, con las nuevas formas de expresión que han generado los medios de comunicación de masas, y en particular, la televisión.

[29] ALEIXANDRE, V., "Luis Cernuda deja Sevilla", en *Los encuentros. Obras completas,* Madrid, Aguilar, 1968, p.1223.

Un género que también explotan conocidos espectáculos televisivos que aglutinan secuencialmente música instrumental en directo, interpretación cómica de actores profesionales, unos, espontáneos, otros, y todo ello, en el espacio más directo de la ficción: un teatro convencional. Para muchos de nuestros alumnos, éstos, como las series de entretenimiento, son sus programas favoritos. Algunos, dos o tres en cada grupo, tenían en casa las ediciones impresas que las productoras televisivas han lanzado al mercado.

Buscando modelos textuales de imitación que se adaptaran a la intención que nos guiaba, encontré algunos "gags" especialmente vinculados con nuestra materia, que traduzco aquí por su validez pedagógica en el estudio específico del registro coloquial del lenguaje:

"Por la muletilla que usan también se reconoce a los pijos. Por la muletilla y porque parece que estén saliendo del dentista. La muletilla favorita del pijo es «para nada... te lo juro»:

- ¿Has visto a Pepota?
- Para nada...
- ¿Te gusta el funky?
- Para nada...
- ¿Vales para algo?
- Para nada... te lo juro.

Los políticos, como no tienen nada que decir, son los que más muletillas utilizan: «Puedo prometer y prometo...» «Por consiguiente...».

Y el mejor es Aznar, que consigue alargar los discursos doblando sus propias muletillas:

- ¡Somos una nación moderna! ¡¡Una nación moderna!!

Que es para decirle:

- ¡Ya te hemos entendido! ¡¡Te hemos entendido!!

Claro, así duran los discursos lo que duran, que les tienen que poner un himno para que se vayan"[30].

Ahora bien, era necesario contar un modelo textual completo , ya que la propuesta de la actividad no era contar ingeniosamente un chiste, sino articular un texto-guión para un actor o una actriz frente a un hipotético público durante unos cuantos minutos de interpretación.

Quizás no el más cómico de todos los monólogos compilados, pero sí el que mejor se ajustaba a la idea de ir comentando cada uno de los fragmentos poéticos del 27 era, a mi juicio, "Canciones de nuestra vida".

En él, como en todos, la apertura que rompe después en directo el silencio inicial es una brevísima introducción en la que, al modo medieval de los exemplos narrativos, se plantea el asunto del que se va a hablar y no pedir consejo, sino complicidad a fuerza de persuasivos golpes de humor inteligente. La sucesión discursiva resulta del encadenamiento de las unidades mínimas de situación que son relatadas con apoyo, en ocasiones, de desdoblamientos de la voz del monologuista que juega con la interacción comunicativa teatral del yo-tú. El texto se enriquece así de perspectivas que luego, en escena, crean ese pacto imaginativo de la verosimilitud literaria que guionista, intérprete y público firman obedeciendo el dictado de una quimera que les regala el placer de la risa.

---

[30] EL CLUB DE LA COMEDIA,*Ventajas de ser un incompetente y otros monólogos,* Madrid, Alfaguara, 2001, pp. 196-198.

El final, casi siempre, es una conclusión muy rápida que no pretende aleccionar moralmente a nadie.

Una recurso muy empleado en estos monólogos, aunque no en “Canciones de nuestra vida”, es la repetición de un elemento de la situación anterior para rematar la nueva situación cómica en la que el texto se encuentra. Es como una anáfora deíctica o un “leit-motiv” muy eficaz.

Igualmente eficaz es la utilización de un lenguaje filial con la aportación generacional del hablante joven con el que se guiña en los estereotipos para llevarlos al absurdo; un lenguaje sincrético, es decir, más o menos culto, más o menos coloquial, más o menos vulgar, nunca rutilante, nunca mediocre, nunca rústico del todo.

“Canciones de nuestra vida”

Casi todos los momentos importantes de nuestra vida tienen una banda sonora, unas canciones. Y sean las que sean, las cantamos con entusiasmo y sin pensar en lo que decimos. Por eso yo creo que los autores de las canciones deberían tener más cuidado con las cosas que escriben, y no poner lo primero que se les pasa por la cabeza, porque luego la gente lo está repitiendo toda la vida. Mi abuelo lleva cuarenta años cantándole a mi abuela aquello de: “Me voy a hacer un rosario con tus dientes de marfil”, que se lo debe de haber hecho ya, porque mi abuela hace ya tiempo que sólo come purés. Y es que, si te fijas, las letras de las canciones están llenas de barbaridades.

No se escapa ni Manolo Escobar, que en la canción más famosa que tiene dice: “Por eso se oye este refrán... que viva España...”. Vamos a ver, Manolo, yo no quiero entrar en polémicas, contigo, pero “Que viva España” no es un refrán. Te pongas como te pongas. Y luego dice: “La gente canta con ardor...”. Será con ardor de estómago, porque esta canción sólo se canta cuando uno va hasta arriba de vino.

Otra barbaridad de las canciones es que las desgracias se cuentan con mucha alegría: “Huérfano, huérfano no soy, yo soy el huerfanito...”. Pero, ¿por qué está tan contento? ¡A éste lo adoptan y le hacen una putada!

Y cuanto peor sea lo que te pase, más alegría: “Si te ha pillao la vaca, jódete, jódete. Si te ha pillao la vaca, jódete...”. ¡Eso es, jodido pero contento!

En las canciones puede haber hasta acoso sexual, pero la gente las canta tan feliz: “Yo soy aquel que cada noche te persigue...”. ¿Se imaginan a Raphael persiguiéndoles todas las noches? ¿Con los gritos que pega? ¿Con los ojos desorbitados y esa boca que pone?

¿Y Perales? ¿Qué le pasa a Perales? Que le están poniendo los cuernos y no se le ocurre otra cosa que preguntarle a ella: “¿Y cómo es él? ¿A qué dedica el tiempo libre?”. ¿A qué dedica el tiempo libre? ¡A pescar no! A qué lo va a dedicar, pues a tu mujer, imbécil. Y luego dice: “¿De dónde es?”. ¿Pero qué más dará? ¿Es que si es de Soria le duelen menos los cuernos?: “Ah, es de Soria. ¡Haberlo dicho, mujer!”.

Pero no se crean, que cuando Perales se pone romántico, aún es más peligroso: “Me hueles a merengue y a bolero, a caña y a café...”. Hasta ahí, vale, pero luego sigue: “Me hueles a corrido mexicano”. ¿A corrido mexicano? ¡Esto es una guarrería!

Y es que en las canciones la gente no se comporta de forma normal, ni siquiera para ligar. Por ejemplo, Bertín Osborne cuando tiene una cita acaba enseguida: “Buenas noches, señora, buenas noches, señora... hasta la vista”. ¡Y ya está!

Hay otros que no se van ni con pan caliente, como Sabina: “Y nos dieron las diez, y las once, y las doce, y la una, y las dos y las tres...”. Vamos a ver: ¿no podía haber dicho directamente: “Y nos dieron las tres”?

En cambio, a algunos, se les ven claramente las intenciones: “Basta ya de tanta tontería, hoy voy a ir al grano, te voy a meter mano...” . Pues también es verdad, tanto ir al cine y tanto cenar... ¡Una ha quedado para lo que ha quedado!

Y es que los que más desbarran son los modernos. Ahí está Mónica Naranjo: “Desátame o apriétame más fuerte...”. Pero chica, si te aprietan más vas a reventar, que llevas la ropa tan ceñida que pareces una morcilla.

Y ahora os reto a que descubráis el mensaje de esta canción: “Arde la calle al sol de poniente, hay tribus ocultas cerca del río. Esperando que caiga la noche estoy... Hace falta valor, hace falta valor, ven a la escuela de calor...” ¡Hale, a traducirla!

Una de las características didácticas más relevantes de estos textos es que interesan, se entienden y hasta divierten. Posiblemente no sean formas elevadas del arte literario, pero, no debemos olvidar, como ha advertido Van Dijk, la destacada y “creciente atención que se ha venido prestando a formas más «mundanas» del lenguaje y del discurso, tales como las que aparecen en los medios de comunicación. El nombre de Barthes estuvo especialmente vinculado a este planteamiento”[31]. Ya lo hizo Umberto Eco en la década de los sesenta, época en la que las fronteras clásicas entre lo que se consideraba género literario o no dejan de respetarse.

Desde esta perspectiva, se hace la propuesta de creación literaria: la escritura de un monólogo que se atreva a “intranscender” la poesía de los amigos de Cernuda. Y dejo abierta la posibilidad de que no se imite el modelo textual ofrecido en lo que se refiere al comentario jocoso sucesivo de letras de canciones, en nuestro caso, versos de los fragmentos. Se podía escoger uno de ellos y desarrollar, a partir de su contenido, una situación narrativa cómica. También se propone como asunto el campo semántico de los animales y sus acciones que parece entrelazar los modelos de inspiración.

Esperé con verdadera inquietud los trabajos de los alumnos. Algunos de éstos, conscientes de la dificultad de mantener su ingenio para los “gags” a lo largo de todo el texto, apostaron por presentar monólogos de autoría compartida con otro compañero con quien mantenían esa complicidad que genera el dislate jocoso más oportuno e intencionado. Otros, sin embargo, prefirieron hacerlo individualmente. En un caso como en otro, la sonrisa compulsiva e incluso la carcajada se han conseguido sin recurrir, en exceso, a mecanismos del lenguaje vulgar más fácil.

Que la irreverencia les ha sido placentera a todos queda manifiesto en finales como el que escriben dos compañeros de 2º de Bachillerato, Pedro Lorenzo Puerta y Sandra Ballester Esparza:

“En fin, a la conclusión a la que llego es que estos poetas encontraban la inspiración como Shakespeare ¡¡¡porrito de maría e imaginación al poder!!!

¡Hale a inspirarse!”

O Laura Ballester Delgado y Susana Hernández Baño, de 3º de E.S.O:

“Y si no, Pedro Salinas: «¿El pájaro? ¿Los pájaros?» Éste se nota que aprendió bien el capítulo de Barrio Sésamo de los plurales y después, seguro que inventó el logotipo del PP”.

---

[31] DIJK, T. A. Van, (edit.), *Discurso y literatura. Nuevos planteamientos sobre los géneros literarios*, Madrid, Visor, 1999, p. 14.

Pero, lo más relevante ha sido constatar el impulso creador que este género ha despertado en estos otros autores:

"Su colega Federico García Lorca un día se puso tan ciego, tan ciego, que acabó pensando que el dueño del bar era un caballo. Sí, sí... y que los típicos niños impertinentes de las mesas de al lado, esos que se acercan de pronto a tu mesa y beben de tu vaso o te quitan el último muslito de pollo, el que te has reservado para el final, ya sabéis... sí, sí... o esos niños que lloran como descosidos en los brazos de sus madres eran, pensó Federico, «hormigas furiosas refugiadas en los ojos de las vacas»... La verdad es que no iba mal encaminado".

Ana Isabel Gómez Bastida.

"...«Ni nadador»... ¿pero cómo va a ser nadador en pleno invierno como estamos? «Ni águila».. ¿y por qué águila y no salmonete? Sigue siendo un animal, pero al menos va por el agua como el nadador... Aparte, no entiendo por qué tiene que ser algo especial este hombre. ¿Es que no se conforma con ser un ser humano? Intenten imaginar a un salmonete llevando una empresa, ¡si es que todo a la vez no puede ser!"

Pilar María Jiménez Alcaraz.

"En fin, que cualquier persona que escriba algo que se salga de lo normal ya es extraordinario. Por eso, yo me he inventado lo siguiente:

Un día,
cuando yo
ya me haya muerto,
estarán las tortugas
volando por el Sahara,
perdiéndose en el horizonte
del bosque.

Bueno, para los autógrafos hay que ponerse en fila".

Antonio Alegría Peñalver[32]. >>

[32] ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, *Donde habite Cernuda,* Murcia, Consejería de Educación, 2003.

ANEXO 1

INICIACIÓN AL COMENTARIO DE TEXTOS LITERARIOS
3º ESO - 1º BACHILLERATO

"TU CALORRO"

Fui a la orilla del río
y vi que estabas muy sola,
vi que te habías dormido,
vi que te crecían amapolas
en lo alto de tu pecho,
tu pecho hecho en la gloria,
yo me fui "pa" ti derecho
y así entraste en mi memoria.

Tú me vestiste los ojos,
yo te quitaba la ropa,
todas las palomas que cojo
vuelan a la pata coja.
Tú ibas abriendo las alas,
yo iba cerrando la boca,
tú eras flor desarropada
y yo el calorro que te arropa.

Tu perfume es el veneno
que contamina el aire
que tu pelo corta,
que me corta hasta el habla y el entendimiento
porque es la droga que vuelve mi cabeza loca.
Después me quedo dormido
en una cama más dura que una roca,
soñando que aún no te has ido,
soñando que aún me tocas.
Y el sol se va sonrojando
porque la noche le va cayendo,
los pájaros van llegando,
los árboles tienen sueño,
sus hojas ya se han cansado
de aguantar tanto el invierno
y yo sigo aquí a tu lado
hasta que me lleve el viento.
De luto se pone el cielo
que viene con nubes negras,
será porque tiene celos
de que esta noche te tenga
¡Qué oscuro se está haciendo!
Échale leña a la hoguera,
la hoguera del sentimiento
que arde si estoy a tu vera.

Los alumnos redactan “su comentario” con una serie de pautas y sugerencias o pistas que les indicamos:

1. Contextualización muy breve:

- Nombre del disco en el que se incluye el texto que analizamos.
- Formación y procedencia del grupo.
- Impresión global del tipo de canciones (letras y música).

2. Análisis del texto:

2.1. Funciones del lenguaje predominantes -poética, expresiva y apelativa- :

2.1.1. Justificación teórica basada en la definición que de cada una de ellas manejamos en el libro de texto correspondiente o los materiales de clase, indicando el centro de interés comunicativo y el ejemplo del texto que mejor ilustra la función correspondiente.

2.1.2. Identificación de las formas idiomáticas más representativas de:

a) La función poética:

- Recursos literarios de:
  - Carácter fónico: paronomasia → juego de palabras.
  - Carácter morfosintáctico: anáfora y paralelismo (expresión del ritmo).
  - Carácter semántico: hipérbole (intensificación de la realidad), personificación (humanización del paisaje) y metáfora (valor connotativo).

b) La función expresiva:

- Oraciones exclamativas.
- Adjetivación valorativa.
- Expresión redundante de la primera persona verbal = ¿egocentrismo en el lenguaje?

c) La función apelativa:

- Oraciones exhortativas en el contexto representado: emisor y receptor ficticios (yo-tú poéticos).

2.2. Formas de elocución:

- Exposición de pensamientos y/o sentimientos.
- Narración: espacio, tiempo, acción y personajes.
- Descripción: ¿objetiva/subjetiva? ¿dinámica/estática?

2.3. Estructura externa:

- Líneas, que casi son versos por su tendencia al isosilabismo (¿número de sílabas?) y a la rima, generalmente ¿consonante o asonante?
- Varias estrofas alternan con un estribillo.

* Todos estos elementos configuran una organización textual que se percibe como un patrón rítmico global.

2.4. Estructura interna: organización temática o división en partes.

2.5. Determinación del tema principal y los temas complementarios.

Una vez identificados los núcleos temáticos que entretejen el contenido del texto que ocupa nuestro análisis, podemos concluir el comentario reflexionando sobre la idea de que si la letra de una canción como ésta puede ser considerada un texto artístico, no sólo por ese patrón rítmico que indicábamos más arriba o ese "tono poético" que percibe nuestra sensibilidad cuando escucha o lee insistentes estructuras paralelísticas, algunas veces ingeniosas ("Tú me me vestiste los ojos / yo te quitaba la ropa"), o se encuentra con frases metafóricas tan eficaces y sugerentes como "Vi que te crecían amapolas en lo alto de tu pecho", sino también porque el texto, aunque con algunas impurezas, nos ofrece temas que pueden ser considerados como reverberaciones de tópicos literarios de la mejor de nuestra literatura castellana tradicional y clásica.

- En efecto, el encuentro amoroso es un motivo poético que ya aparece en la lírica española más antigua, la denominada lírica tradicional medieval (vd. libro de texto empleado habitualmente). Al final de la Edad Media, en el siglo XV, el encuentro entre los amantes vuelve a ser un motivo de inspiración de gran relevancia en la obra maestra de Fernando de Rojas La Celestina. Aquí, Calisto, dominado por una pasión irrefrenable contrata los servicios de una astuta y vieja alcahueta para que le procure el ansiado encuentro nocturno.

- Los temas complementarios, por su parte, podríamos decir que son versiones o recreaciones actuales de motivos o tópicos que han ido apareciendo en la historia de nuestra literatura. Las correspondencias intertextuales de los tópicos literarios que hemos establecido anteriormente se presentarían como nuestro primer viaje por la literatura lírica que durante el curso vamos a estudiar.

III. A MODO DE CONCLUSIÓN ABIERTA

Con todo, siguiendo a Habermas en su *Knowlegde and Human Interest* (Boston, Beacon Press, 1971), Robert B. Everhart afirma que el "interés cognitivo dominante que se encuentra reforzado en muchas escuelas es el que Habermas llamaría i*nterés técnico*"[33].

Los estudiantes del centro de "high school" analizado por Everhart, el *Spencer,* "orientaban el conocimiento para afrontar el currículum tratando de superarlo tal y como se les iba presentando. Había poco espacio para un diálogo cuando se les daba información", observa Everhart. Esto también ocurre en la mayoría de los centros de secundaria de nuestro país.

La preeminencia de los intereses ténicos lleva a su vez a un modo de conocimiento -una forma de comprensión- basada principalmente en establecer una relación lineal / deductiva entre los elementos de la realidad. Un *conocimiento* que Habermas denomina *empírico-analítico.*

La acción en el mundo social de las relaciones escolares basadas en intereses técnicos y conocimiento empírico-analítico es puramente una *acción instrumental.* El objetivo de los problemas didácticos planteados no es otro que superarlos y pasar, seguir adelante.

En este sentido, pese a las cualidades pedagógicas defendidas con anterioridad acerca de la propuesta de incorporar los *otros textos* al canon escolar y al propio currículum académico para su análisis literario, pese a ir a la periferia de la cultura de los educandos para atraerlos al centro de nuestra enseñanza, pese a todo ello, este tipo de prácticas docentes alternativas y pretendidamente motivadoras no dejan de ser prácticas de interés técnico que emplean una forma de conocimiento analítica-empírica, y por lo tanto, un ejemplo más de un modelo pedagógico fundamentado en la acción instrumental.

Frente a este modelo académico, los estudiantes que no quieren enojar a sus profesores y a sus padres -en el mejor de los casos- realizan sus actividades laborales, sus tareas y así pueden recibir la recompensa a su generalmente escaso esfuerzo. Pero, en realidad, la creación de sus intereses cognitivos, su modo de conocimiento y su acción social en absoluto coinciden con el planteamiento de la escuela. Las bases de su conocimiento se proyectan hacia la creación de significados, la consecuencia de comunicación y la producción de sentimiento colectivos, compartidos. De la interacción colectiva se desprende su *interés práctico* por producir un conocimiento que se genera en la relación contextual de las interpretaciones que se comparten. Surge así el conocimiento llamado *regenerativo.*

El *conocimiento regenerativo* es particularmente importante -afirma Everhart- "porque está basado en un interés cognitivo que subraya el logro de una colectividad y la interdependencia entre individuos que comparten experiencias similares dentro de una estructura social u organizativa".

---

[33] EVERHART, R. B., "Leer, escribir y resistir", en VELASCO, H. (ed.), (1993), *Lecturas de antropología para educadores,* Madrid, Trotta, pp. 355-388.

El *interés práctico* y el *conocimiento regenerativo* conducen a una forma particular de acción humana, conocida por Habermas como *acción comunicativa*.

En la *acción comunicativa* el énfasis se pone en la reciprocidad y en la mutualidad de la interacción social. En la *acción comunicativa*, las acciones de los distintos actores se coordinan entre sí, esto es, "forman una red que cubre el espacio social y el tiempo histórico"[34].

Es precisamente en este modelo didáctico de acción comunicativa en el que se inscriben las experiencias de producción cultural de alumnos y alumnas de educación secundaria tituladas *Arde La Celestina* (2000)*, Donde habite Cernuda* (2003), *Más de cien mentiras. Quijote y Sabina, confabulados* (2005). Y más tarde, como el flujo borgiano de una transfusión autoral perpetua, el homenaje creador y democrático de los alumnos, sujetos creadores, del IES Poeta Sánchez Bautista (Llano de Brujas) a Federico García Lorca, en el setenta aniversario de su asesinato: *Préstame tus alas* (2007)*,* del que transcribo literalmente el prólogo para cerrar esta conclusión que ahora deseo abrir:

...*Y BIS*

> "Los actores secundarios son tan importantes para la acción como los pequeños cursos de agua para la formación de los grandes ríos".
>
> José Saramago, *El hombre duplicado.*

Con esta frase comienza la carta que escribe un personaje de Saramago plenamente convencido de que si la acción colectiva de los considerados inferiores acabara extendiéndose y multiplicándose, podríamos gozar "de la suerte inaudita, o mejor aún, del privilegio histórico de testificar el nacimiento de una nueva concepción de la vida".

"La carta –dice más adelante el propio narrador- ya está dentro del sobre, el sello en su sitio, sólo falta bajar a la calle y echarla al buzón de la esquina".

Este libro es como esa carta: casi todo el potencial creativo de nuestros alumnos está dentro del sobre, el sello de la utopía posible en su sitio. Ya hemos bajado a la calle y la hemos echado al buzón de tu tiempo.

Querido lector:

Vaya por delante que esta obra de creación literaria y artística no es más que una ilusión verdadera, un proyecto con errores reorientados, un sueño de inagotable constancia, de protagonismo adolescente y de satisfacción profesoral.

---

[34] HABERMAS, J., *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social,* Madrid, Taurus, 1980, p. 354.

Préstame tus alas tiene en sus venas todo lo que pudimos aprender de otros proyectos hermanos, orientados y pensados metodológicamente por la actual coordinadora del Curso de Adaptación Pedagógica de Lengua Castellana y Literatura en la Universidad de Murcia, Mª Teresa Caro Valverde. Proyectos hechos realidades como *Arde La Celestina (2000)*, C*alderón en el Romea (2001), Donde habite Cernuda (2003)* o *Más de cien mentiras. Quijote y Sabina, confabulados (2005).*

Ahora, en abril de 2007, *Préstame tus alas* desea ser un borbotón más de esa constante transfusión creativa que alienta a quienes participan en la construcción de una arriesgada pedagogía de la imaginación y la esperanza.

Por ello me enorgullece evocar aquí no sólo a los más de cien jóvenes que han soñado al escribir este libro, sino también, y de un modo muy especial, a nuestros amigos los autores que abren el homenaje a Federico García Lorca cuando ya se han cumplido 70 años de su asesinato.

Me refiero a Francisco Sánchez Bautista, el poeta local que más universalmente ha entendido la mejor tradición lírica española; Fulgencio Martínez Lax, un valiente y entregado dramaturgo, escultor de textos teatrales y profesor de la Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia; nuestro compañero Pedro López Martínez, ganador del XXIII Premio de Poesía "Vicente Gaos" de Valencia (2006) con su *Libro Ciudad* y especialista de La Sonrisa Vertical –esto dicen los medios más fiables-; y Belén Hernández González, profesora en la Facultad de Letras de la Universidad de Murcia y narradora de historias insólitamente originales.

Sabemos, sin lugar a dudas, que los textos que nos han regalado estos escritores son literatura en el sentido más genuino de la palabra. Otra cosa más intrincada es saber si *los otros textos*, los que configuran *Préstame tus alas* son o no literarios. En cualquier caso, es el lector el que, en último término, tiene el derecho de rechazar o aceptar el estatuto literario de este libro. De igual modo, percibirá si se trata sólo de una obra más o si por el contrario, cree estar ante un buen libro porque en algún momento de su lectura ha sentido que el centro de su propio ser se ha visto vulnerado, modificado. Quizás, éste sea uno de esos libros que, como "un verdadero pico de hielo, rompa el mar congelado que tenemos dentro". Perdón por la soberbia y el arrebato kafkiano, las presentaciones de los libros creados por alumnos de Educación Secundaria tienen a veces estas desventuradas psicodelias.

Y es que sorprende comprobar cómo esos adolescentes que todas las mañanas llegan a clase, ocupan su pupitre monoplaza y a los doce minutos aproximadamente de tu comprometido y abierto discurso suelen estar bostezando, se atrevan con inusual actitud a:

- Comunicarse en estado puro con García Lorca.

  (I *Cartas a Federico*)

- Reinventar su propio entorno mediático.

  (II *Sucesos, hipótesis y testigos de cargo*)

- Abrazar la palabra del poeta granadino y volver a habitarla.

  (III *Hojas nuevas en tierras blancas*)

- Mirar, describir y pintar lo literario.

  (IV *Retratos y Miradas*)

- Esquivar la tragedia y esperanzarse en mundos más humanos.

  (V *Burlar a la Muerte*)

- Despedirse para siempre de la infancia que acaban de vivir.

  (VI *Recuerdo*)

Y finalmente, en su *Glosario estrafalario,* poner el humor al servicio de la creatividad más directa, para que todo parezca menos transcendental de lo que solemos hacerlo los profesores, esos adultos que entramos en la escuela siendo niños párvulos –muchos de nosotros también niños góticos- y aún permanecemos en ella, a pesar de todos los días fugados.

Así las cosas y mucho antes de que nos convirtamos en una perniciosa fundación contra el aburrimiento, hemos dejado que ronde por nuestra insensata razón la vertiginosa idea de que estos proyectos de producción cultural en los centros de enseñanza secundaria sirvan para ir creando un poco de sentido a nuestro trabajo, que no es poco.

Pedro Andrés Vicente Ruiz
Ser vivo

BIBLIOGRAFÍA

ALUMNOS DE E.S.O. (2000), *Arde La Celestina*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

ALUMNOS DE E.S.O. (2003), *Donde habite Cernuda*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

ALUMNOS Y PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA (2005), *Más de cien mentiras. Quijote y Sabina, confabulados,* Murcia, Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

BAJTÍN, M. (1989), *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus.

BOMBINI, G. (1996), "Otras literaturas / otras culturas: un problema pedagógico, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 9, Barcelona, Graó.
(2004), *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

BÜHLER, K. (1985), *Teoría del lenguaje*, Madrid, Alianza Universidad.

CERNUDA, L. (1975), *Prosa completa*, Barcelona, Barral.

CHOMSKY, N. (2001), *La (des)educación*, Barcelona, Crítica.

DIJK, T. A. Van (ed.) (1999), *Discurso y literatura (Nuevos planteamientos sobre los géneros literarios)*, Madrid, Visor.

EL CLUB DE LA COMEDIA (2001), *Ventajas de ser un incompetente y otros monólogos*, Madrid, Alfaguara.

FERNÁNDEZ, F. (coord.), (2003), *Sociología de la educación*, Madrid, Pearson Educación, 2003

GENETTE, G. (1989), *Palimpsestos. La literatura en segundo grado,* Madrid, Taurus.

GIROUX, H. A. (2001), *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Graó.

GUERRERO RUIZ, P. (2008), *Metodologia de Investigacion en Educacion Literaria (el Modelo Ekfrástico)*, Murcia, Diego Marín Librero Editor.

HABERMAS, J. (1981), *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social,* Madrid, Taurus.

KRISTEVA, J. (1978), *Semiótica,* vers. esp., Madrid, Fundamentos.

LARROSA, J. (1996), *La experiencia de la lectura*, Barcelona, Alertes.

LOMAS, C. (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, v. II, Barcelona, Paidós.

MENDOZA FILLOLA, A. (1994), *Literatura comparada e intertextualidad*, Madrid, La Muralla.

PUIG, G. (1995), "Interculturalidad, lengua y escuela", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 6, Barcelona, Graó.

SALINAS, P. (1983), "Defensa del lenguaje", en *El defensor,* Madrid, Alianza Editorial.

SÁNCHEZ ENCISO, J. y RINCÓN, F. (1987), *Enseñar literatura*, Laia, Barcelona.

TOURAINE, A. y KHOSROKHAVAR, F. (2002), *A la búsqueda de sí mismo: diálogo con el sujeto,* Barcelona, Paidós.

VELASCO, H., GARCÍA F. J. y DÍAZ, A. (ed.), (1993), *Lecturas de antropología para educadores,* Madrid, Trotta, 1993.

VICENTE RUIZ, P. A. (coautor), (2000), *Las clases de un clásico: Arde La Celestina,* Murcia, Consejería de Educación y Universidades.
(2003), "El amor", en CARO VALVERDE, Mª T. (coord.), *La experiencia pedagógica de "Donde habite Cernuda"*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
(2003), "Buenos tiempos para la lírica", en VV. AA., *Literatura y jóvenes: amores y odios*, Murcia,CPR II.
(2006), "Literatura y mass media", en GARCÍA GUTIERREZ, M. E. , (coord.), *Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado,* Murcia, Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

ZAMORA, E. C. (2000), *Juglares del siglo XX: la canción amorosa pop, rock y de cantautor*, Sevilla, Universidad.