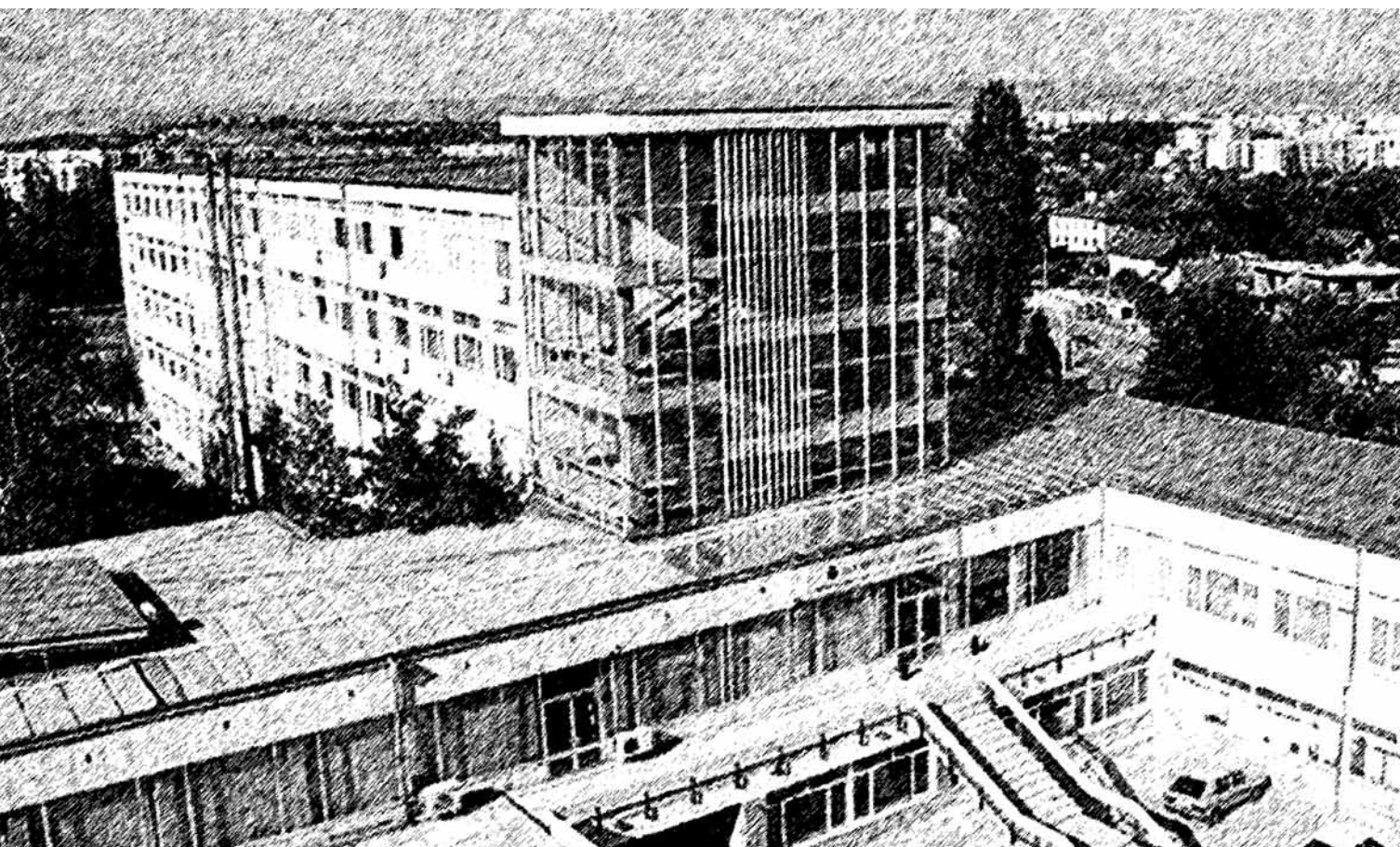




EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BULGARIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

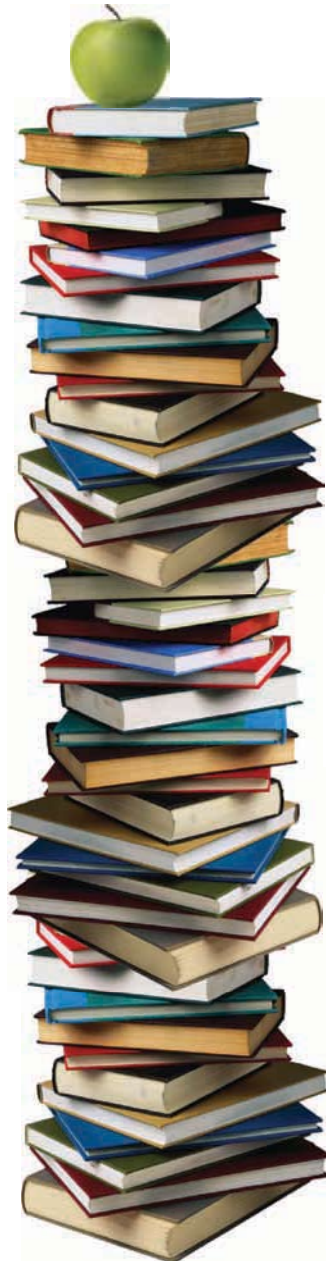
II JORNADAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL 09



educacion.es

ACTAS

II JORNADAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL 09



TÍTULO

**II Jornadas de Formación del Profesorado de español 09
Sofía, junio de 2009**



Edita:

© 2010: Secretaría General Técnica.

© 2010: Subdirección General de Información y Publicaciones

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BULGARIA

NIPO: 820-10-098-9

Impresión y maquetación:

Grafimax 02 Ltd.

Dirección: Avda. Aleksandar Stamboliyski, 155

Correo electrónico: office@grafimax-bg.com

Dirección general:

José Félix Barrio Barrio

Coordinación editorial:

José Félix Barrio Barrio

Diseño de los temas:

Los propios autores

Índice

Prólogo	2
<i>El tratamiento del texto literario en el aula de ELE</i>	
Teresa Alonso Cortés , Instituto Cervantes de Sofía.....	3
<i>Lo tuyo es puro teatro. Explotación didáctica de la obra teatral Doña Gramática</i>	
Marina Ruiz Morales, Eleni Leontaridi, Natividad Peramos Soler , Universidad Aristóteles de Salónica, Grecia	12
<i>Aprender a leer, sacando ju(e)go a los textos. Animación a la lectura en la clase de E/LE</i>	
Eleni Leontaridi, Natividad Peramos Soler, Marina Ruiz Morales , Universidad Aristóteles de Salónica, Grecia	26
<i>Poesía de hoy para la clase de E/LE</i>	
Pablo Javier Aragón Plaza , Instituto Bilingüe San Konstantin Kiril Filósofo, Ruse.....	49
<i>Rutas Literarias: Leer viajando, viajar leyendo</i>	
Albert Viaplana Torras , Instituto Bilingüe №22 G.S. Rakovski, Sofía	67
<i>Propuestas para la adaptación de obras de teatro internacionales de temática histórica a la realidad española</i>	
Gabriel González Maurazos , Instituto Bilingüe Frederic Joliot Curie, Varna.....	70
<i>Los textos literarios en la clase de E/LE. Un mecanismo de enseñanza para el profesor, una motivación para el alumno</i>	
Natividad Peramos Soler, Marina Ruiz Morales, Eleni Leontaridi , Universidad Aristóteles de Salónica, Grecia	78
<i>Lectura de poemas y discusión sobre la nueva poesía búlgara y española</i>	
Juan Antonio Bernier (España) , poeta, profesor del Instituto Bilingüe G.S. Rakovski, Burgas	
Carlos Pardo (España) , poeta y editor	
Vicente Cervera Salinas (España) , poeta, catedrático de literatura, Universidad de Murcia	99

PRÓLOGO

Tengo el honor de presentarles las Actas de las II Jornadas de Formación del Profesorado de español que, organizadas por la Consejería de Educación, se celebraron en junio de 2009 en la Nueva Universidad Búlgara de Sofía. Esta publicación recoge algunas de las ponencias, talleres y comunicaciones que se presentaron durante esos días así como la lectura de poemas y discusión en mesa redonda sobre la nueva poesía búlgara y española que sirvieron de clausura de las mencionadas Jornadas.

Se tratan temas tales como el análisis de textos literarios, la adaptación de obras de teatro y se dan ideas sobre la explotación didáctica del teatro y de la poesía. Los textos expuestos revelan la importancia del papel del profesor en la propuesta de métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje motivadores e interactivos.

Quisiera agradecer el esfuerzo realizado por los autores y por el equipo que participó en el proyecto y les invito a leer y profundizar en estos temas. Espero que se hayan logrado los objetivos iniciales de las mismas que se resumen en el intercambio de experiencias de enseñanza-aprendizaje y en la elaboración de unos materiales de utilidad para la impartición de las clases en los distintos centros educativos de Bulgaria donde se enseña y aprende Español.

Celia Arana Rezola
Consejera de Educación

El tratamiento del texto literario en el aula de ELE

Teresa Alonso Cortés, Instituto Cervantes de Sofía

Resumen

El papel de la literatura en la didáctica de lenguas ha variado considerablemente a medida que se iban desarrollando los diferentes métodos y enfoques didácticos. Con este artículo pretendemos explicar esta evolución y defender las ventajas del uso del texto literario en el aula de ELE no ya como fin último, sino como herramienta para el docente. Presentamos las características que debe presentar un texto literario para llevarlo al aula y proponemos una serie de actividades didácticas para su explotación.

Palabras clave: literatura en el aula de ELE, textos literarios para la enseñanza de ELE, tipos de actividades.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día no cabe duda del gran potencial de la literatura en el aprendizaje de una lengua extranjera. Pero, ¿ha sido siempre así? ¿Qué presencia y qué usos se ha dado a los textos literarios en los diferentes enfoques metodológicos?

Con esta ponencia pretendemos ofrecer un breve resumen retrospectivo de la presencia y uso de la literatura en la enseñanza de ELE, así como exponer las razones por las que defendemos la utilización de textos literarios en el aula de ELE y mostrar varias propuestas prácticas para explotar la literatura en nuestras clases.

2. EL PAPEL DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE LE

Al principio, a la enseñanza de lenguas modernas se aplicaban las técnicas de la enseñanza del latín y del griego clásico, tanto es así que a este método se le dio el nombre de “**Método de Gramática y Traducción**”, ya que los protagonistas eran la gramática -el aprendiz debía aprender de memoria reglas gramaticales y realizar infinidad de ejercicios- y la traducción -el alumno tenía que traducir directa e inversamente textos de prestigio, y comparar continuamente su lengua con la lengua objeto (LO)-. Evidentemente, este modelo recurría sistemáticamente a la literatura, hasta el punto de convertirla en el centro de su propuesta de enseñanza. Los textos literarios servían como muestras “elevadas” de lengua a partir de las cuáles el alumno memorizaba e imitaba las reglas gramaticales y traducía hacia o desde su lengua. La literatura era, pues, el vehículo perfecto para la enseñanza.

Cuando el objetivo pasó a ser que el aprendiz se llegara a comunicar en la LO se produjo un cambio significativo en la enseñanza y aprendizaje de LE. Como respuesta a estas exigencias surge el **Conductismo**. Para los conductistas el ser humano nace como una “tabula rasa”, sin capacidades determinadas genéticamente: ante un estímulo el hombre responde, adopta una conducta. El refuerzo y la imitación son los únicos factores que intervienen en la adquisición de una lengua, es decir, el niño que aprende una lengua lo que hace, fundamentalmente, es intentar imitar y repetir lo que oye y establecer una serie de hábitos a través del refuerzo. Así se comporta un adulto cuando aprende una LE, aunque habría que sumarle el conocimiento que éste posee de su lengua materna (LM) y la influencia negativa que ésta ejerce en el proceso de aprendizaje de la LO.

Como suele suceder en estos casos, este nuevo método pretendía romper con el precedente, por lo que la primera “víctima” resulta ser la literatura, que queda relegada de los programas en pos de las estructuras lingüísticas y el vocabulario. Otra “desventaja” que presentaba la literatura en este método es que las programaciones se elaboraban siguiendo una estructura graduada de acuerdo con la dificultad de las estructuras y el vocabulario. Y las obras literarias no podían adecuarse a esta gradación.

La literatura seguirá siendo una “apestada” en el aula de LE con el **Enfoque comunicativo** en los años 80. Se considera que la lengua literaria es esencialmente escrita y estática, y que, por lo tanto, se aleja demasiado de las expresiones utilizadas en la comunicación diaria.

No será hasta los años 90, con la adopción de diversas disciplinas (como la filosofía, la lingüística, la psicología...) a la enseñanza de LE, cuando se revalore la literatura con fines didácticos. No obstante, los manuales publicados en estos años tienden a relegar a la literatura a un apéndice independiente al final de cada unidad didáctica (o incluso al final del manual) y “siempre como mero trazo ornamental, cultural y casi exótico, del que no surgen apenas propuestas metodológicas entroncadas en la unidad didáctica”, como explica Naranjo (1999:9).

3. RAZONES PARA LLEVAR EL TEXTO LITERARIO AL AULA DE ELE

Con esta ponencia queremos defender el desarrollo de la competencia literaria dentro del entorno comunicativo y recalcar la riqueza que los textos literarios ofrecen como *input* de lengua para desarrollar las actividades comunicativas fundamentales en la adquisición de una lengua (comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y escrita, interacción y mediación) siempre enmarcado en un contexto cultural significativo para el alumno.

La literatura ayuda a desarrollar la competencia comunicativa en su componente lingüístico (pues enriquece el uso del lenguaje) y en su dimensión sociocultural (al aportar nuevos modos de ver la realidad).

Uno de los objetivos principales del Plan Curricular del Instituto Cervantes es desarrollar la dimensión del alumno como hablante intercultural. Los alumnos de una lengua extranjera “deben reconocer las similitudes y las diferencias entre sus propias ideas, valores y conceptos y los de la

cultura del grupo social de la nueva lengua, de modo que la comunicación se vea facilitada por un adecuado entendimiento intercultural” (Álvaro García Santa-Cecilia, 2000: 44). Y, en nuestra opinión, la literatura puede ser la herramienta para desarrollar esa dimensión intercultural.

Pasemos ahora a analizar las ventajas que ofrece la literatura al profesor de ELE.

3.1. La universalidad de la literatura

El alumno que se acerca a un texto literario extranjero reconocerá una serie de temas universales (el amor, la amistad, la muerte...) comunes a todas las literaturas.

El valor de los textos literarios radica en que, a pesar de que cambie su significado con el paso del tiempo, y de ahí parte de la extrañeza que puedan crear en el lector, su esencia perdura, y es capaz por su valor estético y de contenido universal significativo de trascender tiempo y cultura para hablar directamente a un lector de otro país en un período histórico diferente (Albaladejo, 2007: 6).

Esta conexión que se establece entre el alumno y el texto redundará positivamente en el proceso de aprendizaje puesto que el alumno, al verse reflejado en la historia, se implica y se interesa, se ve reflejado. El resultado es claro: el alumno se sentirá más motivado, participará más y, así, estará acelerando su proceso de aprendizaje.

3.2. La literatura es material auténtico

Una obra literaria no ha sido escrita con el fin específico de enseñar una lengua, lo cual constituye un arma de doble filo.

Por un lado, su dificultad lingüística (comparada con la que puede presentar un texto elaborado específicamente para el aula de ELE) puede suponer un obstáculo para el alumno, llegando incluso a desmotivarlo. Pero, por otro lado, un texto literario nos puede ayudar a presentar diferentes usos y formas lingüísticas, por no hablar de la estructura de un texto escrito.

¿Cómo salvar el problema de la dificultad lingüística? La solución recaerá en la elección adecuada de un texto por parte del profesor, que deberá tener en mente el uso de estrategias y de actividades que le faciliten la labor al alumno.

Si llevamos textos literarios auténticos al aula, estaremos favoreciendo la motivación de nuestros alumnos, así como su confianza en sí mismos, pues serán conscientes de que están trabajando con textos reales, escritos para nativos.

3.3. La literatura como placer

Muchas veces presentamos a nuestros alumnos textos elaborados por nosotros o adaptados con el único objetivo de presentar y practicar una determinada estructura lingüística y olvidamos el objetivo último de la lectura: el disfrute de leer.

Asimismo, el texto literario, además de desarrollar la comprensión lectora, nos puede servir para practicar la interacción oral, puesto que un buen texto literario bien elegido puede servir de punto de partida de un interesante intercambio de opiniones entre nuestros alumnos.

3.4. La literatura como vehículo transmisor de la cultura

Nadie pondrá en duda el importante valor cultural de la literatura en el aula de ELE. Un texto literario ofrece un enorme caudal de información contextualizada sobre las conductas y los códigos sociales de los países de habla hispana.

Debemos propiciar en el aula el entendimiento de estas connotaciones culturales para despertar en el alumno el interés por las costumbres y el modo de vida de los países de habla hispana.

3.5. La literatura para enriquecer el bagaje lingüístico de los alumnos

A partir de los textos literarios podemos enriquecer el vocabulario de nuestros alumnos. Bien es cierto que muchas veces el vocabulario y las estructuras presentes en un texto literario pueden no corresponderse necesariamente con el lenguaje de uso diario, pero la lectura de literatura va ampliando el conocimiento pasivo de léxico y estructuras que podrán surgir en niveles superiores y desarrolla la expresión escrita del alumno.

4. ¿QUÉ DEBEMOS TENER EN CUENTA A LA HORA DE SELECCIONAR UN TEXTO?

Una de las cuestiones que se suele plantear el profesor a la hora de seleccionar textos literarios para sus clases es la del nivel en el que introducir producciones literarias auténticas. ¿Conviene empezar con lecturas graduadas? ¿No se asustarán los alumnos con un texto literario real?

La respuesta está clara: conviene incluir la literatura ya desde los niveles iniciales, pero es esencial elegir bien el texto. Para un nivel A del Marco Común de Referencia Europeo, por ejemplo, podemos seleccionar una serie de textos sencillos y breves (poemas, cuentos, micro relatos...) para no desmotivar al alumno y hacerle ver que puede acercarse a la literatura española e hispanoamericana. De este modo lo estaremos animando para que continúe leyendo en el futuro.

En cuanto a los niveles posteriores, recomendamos incluir textos de mayor extensión como novelas cortas.

En cualquier lugar, lo esencial es que los textos sean accesibles, es decir, que presenten una dificultad lingüística no muy superior al nivel de competencia lectora de nuestros alumnos (léxico indicado para el nivel, estructuras sintácticas acordes con sus conocimientos...), puesto que, de lo contrario, el uso de la literatura en el aula puede ser contraproducente al impedir el disfrute de la lectura y desmotivar al alumno.

Otro aspecto que debemos tener en cuenta a la hora de seleccionar un texto es que resulte

significativo y motivador para nuestros alumnos. Conviene tener en cuenta los intereses del grupo y dar con un texto que les incite a leer, que despierte su curiosidad y que compense el esfuerzo extra que estarán realizando.

A través de cuestionarios y debates en los que indagaremos sobre sus gustos e intereses, así como sobre el tipo de libros que suelen leer o que están leyendo en ese momento, podremos hacernos una idea del tipo de obra que les puede resultar interesante y atractiva. El texto deberá acercarse a sus vivencias y experiencias y los temas desarrollados han de reflejar sus inquietudes, sus pensamientos y las situaciones en la que se desenvuelven en el día a día (Albaladejo, 2007: 10).

Por último, ya hemos destacado en el apartado anterior el gran valor de la literatura para presentar aspectos socioculturales de forma real y contextualizada. Por esta razón, deberemos tener cuidado a la hora de seleccionar los textos: deben servir como reflejo de la realidad sociocultural del país pero no apabullar al alumno con connotaciones culturales que obstaculicen su lectura.

5. CÓMO TRABAJAR LOS TEXTOS LITERARIOS EN EL AULA DE ELE

Al analizar diversas explotaciones didácticas de textos literarios en manuales y otros materiales, hemos constatado que a menudo las actividades propuestas tienen un único objetivo: desarrollar la habilidad lectora y escrita del alumno.

Normalmente este tipo de secuencias proponen un texto que los alumnos deben leer y plantean unas cuantas preguntas de comprensión lectora para a continuación proponer al alumno que escriba una redacción sobre el mismo tema.

Sin embargo, como profesores debemos esforzarnos por diseñar actividades comunicativas que integren y pongan en práctica todas las actividades comunicativas de la lengua (expresión escrita y oral, comprensión auditiva, comprensión oral, interacción escrita y oral y mediación). ¿Y qué mejor punto de partida para conseguir esa integración que la literatura?

Además de llevar al aula actividades que pongan en marcha las cuatro destrezas, recomendamos elaborar secuencias que sigan esta estructura:

- a) **Actividades de contextualización, preparación o encuadre:** este tipo de actividades es fundamental a la hora de presentar el texto y de despertar el interés de los alumnos. Nos sirven para trabajar el vocabulario nuevo presente en el texto para familiarizar al alumno con todo el léxico que va a encontrar, pero también para analizar los temas principales del texto, activar los conocimientos previos de los alumnos, ponerles en antecedentes y, sobre todo, despertar su curiosidad para que tenga un verdadero objetivo al comenzar la lectura.
- b) **Actividades de descubrimiento y comprensión:** una vez que los alumnos han “entrado” en el texto, debemos diseñar actividades que conserven su interés por la lectura. Asimismo, con estas actividades podemos trabajar la comprensión del texto literario (temas, personajes, lenguaje) y estimular la expresión de las opiniones de nuestros

alumnos ante las cuestiones o los temas más significativos de la obra manteniendo en todo momento una visión global del mismo.

- c) **Actividades de expansión:** con este tipo de actividades fijamos en la mente de nuestros alumnos una experiencia de lectura que esperamos les haya resultado gratificante y les motivamos a continuar leyendo textos literarios en español.

A continuación exponemos algunas ideas para explotar el texto literario en el aula de ELE. Están agrupadas de acuerdo con la tipología que acabamos de presentar. Estas actividades fueron diseñadas por la profesora María Dolores Albaladejo y se incluyen en su artículo “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, que figura en la bibliografía.

5.1. Propuesta de actividades de contextualización, preparación o encuadre

1) Presentamos a los alumnos la portada del libro pero sin mostrarles el título y les pedimos que expliquen qué ven. Seguidamente se relacionan estas ideas con el título.

2) El profesor selecciona un pequeño número de palabras o frases clave de la primera parte del texto y los alumnos, en grupos, tienen que enlazarlas y crear una posible historia. Pueden contarla oralmente y guardar un registro por escrito para comparar tras la lectura.

3) Para presentar al autor de la obra que vayan a leer nuestros alumnos, podemos reunir fotos, objetos, dibujos, nombres de lugares, fechas, etc. relacionados con el autor y pegarlos en un póster grande. La clase tiene que especular sobre la vida del escritor usando los elementos visuales y crear su posible biografía.

Una variación de esta actividad consiste en que los estudiantes escriban subtítulos o un texto corto debajo de cada elemento para que el montaje se convierta en una biografía ilustrada.

También podemos entregarles a los alumnos la biografía del autor en fragmentos desordenados, cada alumno lee su parte y entre todos tienen que reordenarla. Para ello se sitúan en una fila de sillas y van cambiando de asiento conforme van ordenándola.

4) El profesor divide a la clase en cuatro o cinco filas. Fragmenta la primera parte del texto en las mismas secciones y reparte al primer estudiante de cada fila una sección. Éste la lee y le cuenta al estudiante de al lado lo que pone y éste al siguiente hasta llegar al estudiante al final de la fila. Los estudiantes al final de cada fila tienen que dar su versión recibida. Por último, se compara con la versión original.

5) Actividad “Sellar la cápsula del tiempo”: Se les entrega a los estudiantes el primer fragmento de la obra y una tarjeta donde cada uno tiene que escribir su predicción acerca de cómo se va a desarrollar la historia. Se recogen las predicciones y se meten en un sobre que se cerrará hasta el final de la lectura del texto. Esta actividad funciona mejor con una historia que tenga un comienzo misterioso o inquietante.

5.2. Propuesta de actividades de comprensión y descubrimiento

1) Podemos ofrecer cuestionarios a los alumnos para facilitarles la comprensión del texto literario elegido mientras lo leen en casa sin la tutela del profesor. Esta ayuda puede focalizarse en distintos aspectos de la lectura (los personajes, la trama, el lenguaje...).

2) También podemos pedir a los propios alumnos que diseñen estos cuestionarios. Dividimos a la clase en dos grupos y le damos a cada grupo un pasaje del texto para leer y para que preparen un número determinado de preguntas sobre su sección. En clase se intercambian los cuestionarios, leen esa parte y responden a las preguntas de sus compañeros.

Si el grupo no es muy numeroso, otra idea es que un estudiante prepare varias preguntas sobre el fragmento que le haya tocado leer. Se recogen todas en un contenedor y se responden entre toda la clase o en parejas.

3) Entregamos a los alumnos una lista de acontecimientos en desorden (pueden agregarse dos datos falsos) que deben ordenar tras leer el texto.

4) El profesor ofrece varias moralejas y los alumnos, en grupos pequeños, tienen que elegir la que mejor se aplique al texto. Después se realiza una puesta en común en clase donde cada grupo razona su elección y se vota la mejor. Esta actividad se puede realizar con cualquier tipo de texto, pero funciona especialmente bien con las fábulas.

5) Una actividad clásica a la hora de comprender el texto son los resúmenes. Pero hay muchas maneras de realizarlos.

Podemos dividir a la clase en equipos y pedir a cada uno que realice un resumen de un capítulo o sección/es (esto dependerá del tipo de texto). Utilizando los resúmenes anteriores, pueden hacerse representaciones visuales de los acontecimientos. Para ello, se les entrega a los alumnos cartulinas de colores donde llevar a cabo la tarea. Además de los resúmenes, en ellas pueden incluir citas sacadas de la obra o dibujos que recuerden partes importantes de una sección, citas, fragmentos, fotos relacionadas con el contexto o los personajes del relato, etc. Se va exponiendo todo en un gráfico en la pared conforme se va desarrollando la historia.

Asimismo, podemos dividir la clase en tres grupos y pedir a cada grupo que haga un resumen de la sección que han leído. Este resumen ha de tener un número determinado de palabras, por ejemplo setenta. Se pasan los resúmenes creados al siguiente grupo y tienen que reducirlo a la mitad, treinta y cinco palabras. Se pasan de nuevo y se reducen a diecisiete palabras. Para terminar, se leen y comparan las versiones finales.

Otra idea es que los alumnos hagan una lista con los cinco puntos principales de la sección asignada para leer en casa. Más tarde, en clase, se hace una puesta en común.

6) Asignamos un personaje a uno o más alumnos y les pedimos que vayan escribiendo un diario a medida que se desarrolle la historia. En este diario deberán recoger el punto de vista del personaje, cómo se va sintiendo, qué piensa...

7) Para presentar léxico nuevo que aparecerá en el texto, podemos proporcionar definiciones de palabras o expresiones parafraseadas para que los estudiantes las emparejen con la palabra o expresión que corresponda.

8) Si queremos trabajar en mayor profundidad los temas más relevantes, podemos distribuir entre los alumnos fragmentos de textos, historias cortas, poemas, artículos de periódico, críticas literarias, etc. para leer y encontrar contrastes y semejanzas entre los mismos. Se forman grupos y a cada uno se le entrega un texto diferente. Después, se forman nuevos grupos compuestos por un miembro perteneciente a cada uno de los grupos anteriores. Por turnos, cuentan lo que han leído y entre todos encuentran tantos paralelismos como puedan con la historia que están leyendo.

9) Los alumnos tienen que diseñar un trailer de dos minutos de duración para promocionar la hipotética película sobre la obra que están leyendo. Esta actividad se puede hacer en gran grupo o en grupos diferentes, dependiendo del número de alumnos. En primer lugar hay que debatir cuáles son los puntos más importantes del texto para representarlos. Una vez decidido este punto, un alumno puede ir leyendo en off la presentación de la película, mientras el resto escenifica las escenas más dramáticas de lo que va diciendo la voz de fondo.

5.3. Propuesta de actividades de expansión

1) Si realizamos la actividad de preparación “Sellar la cápsula del tiempo” que hemos visto en el punto 5.1 de este artículo, es el momento de abrirla. Cada alumno, después de leer su versión del final, tiene que explicar porqué hizo esa predicción y qué pasó en realidad.

2) Adaptar el texto para un lector diferente: Los estudiantes deben reescribir el texto para dirigirse a otro tipo de lector, por ejemplo para un periódico o para un público infantil, contando la historia como si fuera un cuento.

3) Otra manera de adaptar el texto puede ser a través de una representación teatral de una escena que los propios alumnos consideren importante en la obra.

4) Si han leído un poema y existe su adaptación musical (por ejemplo los *Proverbios y cantares* de Machado cantados por Serrat) los alumnos pueden contrastar ambas versiones. Asimismo, si han leído una novela, relato u obra de teatro con versión llevada al cine podemos plantear actividades de debate, escritura, etc...

5) Dividimos a los alumnos en grupos de cinco. Los integrantes de cada grupo se convierten en cinco personajes del texto literario que van viajando en globo. El globo empieza a perder altitud y tienen que quitarse de encima peso. Cada grupo debatirá a qué personaje tiran. Para elegir al superviviente se puede realizar un debate dentro de cada grupo o en grupo clase.

6) Otra actividad que funciona muy bien es realizar una rueda de prensa. El moderador puede ser el propio profesor o un alumno. Elegimos dos o tres personajes de la historia que serán entrevistados por el resto de la clase, que hará las veces de periodistas. Para variar el tipo de

preguntas, el profesor puede asignar a cada periodista el medio para el que trabaja (un programa de prensa rosa, las noticias...).

7) Resumen en rueda: Dividimos a la clase en grupos de cinco. Cada grupo deberá resumir la historia en cinco frases siguiendo este proceso: cada miembro del grupo escribe la primera frase y la pasa al alumno de su derecha y así hasta acabar. Así, al terminar cada grupo tendrá cinco resúmenes que pasará a otro grupo. Éste debe elegir el mejor resumen y explicar porqué.

6. CONCLUSIÓN

Con este artículo hemos querido destacar la importancia de la literatura en el aula de ELE no tanto como objetivo único del proceso de aprendizaje, sino como una herramienta más a disposición del profesor en su labor docente.

7. BIBLIOGRAFÍA

Albaladejo García, M.D. (2007): "Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica" en [MarcoELE: Revista de didáctica](#), 5.

Collie, J. and Slater, S. (2002): *Literature in the Language Classroom: A resourcebook of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General del Ministerio de Educación y Ciencia, Editorial Anaya e Instituto Cervantes.

García Santa-Cecilia, A. (2000): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Instituto Cervantes (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Edelsa.

Melero Abadía, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Naranjo Pita, M. (1999): *La Poesía como Instrumento Didáctico en el Aula de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.

Pennac, D. (1993) *Derechos del lector en Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Rodari, G. (1973): *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Del Bronce.

Lo tuyo es puro teatro.
Explotación didáctica de la obra teatral *Doña Gramática*.

Marina Ruiz Morales, Eleni Leontaridi, Natividad Peramos Soler
Universidad Aristóteles de Salónica (Grecia)

RESUMEN: Los textos literarios son una estupenda manera de conseguir que el alumno adquiera un buen dominio de la lengua que aprende. La lengua a la que se enfrenta en un texto literario no es la acostumbrada en los ejercicios clásicos de repetición, cuyo objetivo es el aprendizaje mecánico de las reglas gramaticales, sino que se trata de una lengua contextualizada. En nuestro artículo hemos elegido el género literario del teatro porque además ayuda a los alumnos a desinhibirse y perder el miedo a hablar en público y posiblemente equivocarse. Por otra parte, el teatro contribuye a que el profesor pase a ser un mero moderador dejando que el grupo interactúe y colabore, funcionando como una unidad.

Palabras clave: *ELE, literatura, teatro, gramática.*

El teatro es poesía que se sale del libro para hacerse humana
Federico García Lorca

1. LA LITERATURA EN CLASE DE ELE

Hoy día la aplicación de modelos didácticos basados en la comunicación ha logrado que los textos literarios adquieran una función importante en la clase de idiomas. Se ha aceptado el hecho de que estos textos también nos presentan una lengua usada en situaciones reales, es decir, la usada en el encuentro con nativos, una lengua que suena viva, y no tanto a enlatada, como la que aparece en muchas ocasiones en los manuales para la enseñanza de una L2. Este hecho, que hoy nos parece tan de Perogrullo a muchos profesores de ELE, no siempre ha sido aceptado por la comunidad docente como algo tan obvio y se ha ido introduciendo del extranjero, poco a poco, a lo largo de las últimas tres décadas. Widdowson¹ es probablemente una de las figuras más conocidas y más citadas cuando se trata el tema de la incorporación de la literatura en la enseñanza de lenguas. Lo que este autor nos propone no es un «*abordaje literario de la enseñanza de lenguas que pudiera funcionar como un nuevo paradigma que reemplazara al estructural o al nocional-funcional, sino que simplemente sugiere –aunque con firmeza– una mayor consideración de la literatura como “available resource” de dicha enseñanza*» (Quintana Pareja, 1993: 89).

Los textos literarios han sido considerados siempre como un material utilizable sólo con niveles superiores, como un accesorio o complemento a la clase, pero nunca como material básico de enseñanza. Pero como señalan Montesa y Garrido (1994: 5):

A través del texto, y por las enormes posibilidades que tiene de recrear contextos diversificados, personajes de distintos niveles culturales, sociales y geográficos, situaciones que muy de tarde en tarde tendría oportunidad de vivir el estudiante, etc., va a poder de entrar en contacto con el vocabulario, con las estructuras gramaticales, con la amplísima gama de denotación y connotación del idioma, con todos los recursos posibles de expresividad.

¹ Entre sus obras más importantes en las que se trata este asunto, destacamos las publicadas en 1978, 1979, 1984 y 1990.

Como defiende Pedraza (1998: 3):

En las clases de español para extranjeros la literatura debe introducirse desde el primer momento. Naturalmente, los textos seleccionados deben reunir ciertas características:

- [...] Tienen que presentar una estructura sintáctica clara [...].
- El vocabulario debe ajustarse al de uso común (sin arcaísmos ni voces especializadas).
- El estilo no puede presentar una complejidad tal, que lo convierta en ininteligible para el lector ingenuo.

Además de trabajar los exponentes lingüísticos, es decir, de concebir la literatura como pretexto para la enseñanza/aprendizaje de una lengua, el hecho de acercar al alumno a un texto literario es hacerlo también al autor mismo, a sus ideas, sus sentimientos, etc.. Esto provoca en el alumno reflexiones y emociones muy diferentes a las de otro tipo de texto. Por otra parte, trabajar el texto literario no sólo supone analizar la gramática y el vocabulario del mismo, -llenándolo de los famosos *huecos* para que el alumno rellene con la preposición o el subjuntivo que le hemos quitado como por arte de magia-, sino también adentrarnos en el universo personal de ese autor y de las circunstancias que lo rodean.

Por lo tanto, el texto literario no es sólo material lingüístico, sino también cultural. Podemos aprovecharlo para hacer referencia a la historia y la civilización hispanas, ya que la literatura se presenta como reflejo de una época histórica y de un modo de concebir el mundo; con esto logramos no sólo mejorar el nivel lingüístico de nuestros alumnos, sino despertar también su interés y curiosidad por la cultura hispana y el placer por la lectura. Esta idea queda bien recogida en las palabras de Sitman y Lerner (1999:4):

Una cosa es clara: el desarrollo de la competencia lingüística es esencial para el desarrollo de la competencia cultural, y ambas [...] son una condición sine qua non para la adquisición de una verdadera competencia comunicativa [...] De este modo, podemos decir que el texto literario constituye un lugar de encuentro con las ideas del "otro" [...], en un ámbito no tópico (no artificial), a la vez que sirve de estímulo para el desarrollo de la competencia lingüística y cultural y, por ende, como un instrumento para la comunicación y para el acercamiento cultural.

1.1. ¿Adaptados o *inadaptados*?

Otro de los debates que ha surgido a raíz de la introducción de los textos literarios en la clase de idiomas es sobre qué tipo de textos vamos a usar. Por una parte sería mejor trabajar con textos adaptados al nivel y las exigencias del alumno, sobre todo, si estamos ante un grupo de alumnos de nivel inicial -pues al superior se le presupone además del *nivel*, el gusto por la lectura. Por otra parte, debemos tener en cuenta las dificultades que pueden plantearle a nuestro alumno este tipo de textos que, como si de sastres de la lengua se tratase, les han hecho a su medida.

Está claro que los registros literarios conllevan, aparte de la dificultad del lenguaje, la de la interpretación significativa además de que en numerosas ocasiones se desvían de la norma sintáctica y estilística, hecho que acompañan con el uso de un vocabulario poco habitual y culto. Entonces, ¿qué debemos hacer?, ¿hacer primar la norma o seguir una de las máximas de la enseñanza de lenguas como es el trabajo con materiales auténticos? Por nuestra parte, la segunda opción nos parece más acertada, pues pensamos que el acervo literario en lengua española es tal que se pueden encontrar textos que de por sí ya están *adaptados*, es decir, son apropiados para cada nivel. La dificultad estriba en que la tarea de bucear en la historia de la literatura y encontrar los textos más convenientes requiere un mayor esfuerzo por parte del

profesor. Por otra parte, los grupos de estudiantes, como entes vivos que son, tienen diferentes necesidades e intereses, así pues no podemos decir que “tal texto” sólo se puede usar para un inicial o un superior; además el alumno debe participar también en la elección del texto literario y no sólo trabajar en la explotación posterior propuesta por el profesor.

1.2. El papel del profesor

En este nuevo enfoque de la clase hemos de plantearnos también el papel que debe desempeñar el docente en clase. Desde el punto de vista de la enseñanza tradicional, el profesor suele ser el protagonista de la obra y los alumnos pasan a ser el público del espectáculo. Nosotros les vamos presentando y descubriendo los secretos de la lengua y ellos van siguiendo, atentos, nuestra actuación. En cambio, si seguimos un método comunicativo y decidimos, además, incluir la literatura en nuestra práctica docente, ¿cuál será el reparto de papeles? Las palabras de Juárez Morena (1998: 6) podrían ser una buena respuesta a esta pregunta:

El profesor ha de ser un mediador, un elemento más en el proceso. No solamente ha de motivar el aprendizaje, sino facilitararlo y encauzarlo para que el alumno se haga partícipe de él y asuma conscientemente lo que significa aprender una lengua y el valor que tiene la literatura como expresión del ser humano.

Es decir, que el profesor pasa a ser una figura secundaria encargada de establecer una fructífera comunicación con y entre los alumnos, creando un ambiente de cooperación y confianza entre ellos. Es muy importante también que el profesor elimine los factores competitivos entre los alumnos y les haga entender que no todo el mundo aprende, entiende y se expresa de la misma manera. Hay que dejar claro a los alumnos que estamos jugando y colaborando y que no hay porqué avergonzarse o acomplejarse a la hora de participar, simplemente aprender disfrutando y disfrutar aprendiendo junto con la figura del profesor que está para guiarles en este proceso de aprendizaje, pues es el canal de comunicación entre culturas. Además, el enfoque lúdico de la clase es, cada vez más, una parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera² y la literatura en el aula de ELE también puede plantearse de esa manera, pues la literatura es juego³.

2. EL TEATRO EN LA CLASE DE ELE⁴

Fue a partir de la década de los setenta cuando por fin se empieza a reconocer el valor del teatro como herramienta para la enseñanza de una lengua extranjera. Pero, a pesar de que la teoría acerca del uso de textos literarios en la enseñanza de segundas lenguas se ha desarrollado bastante en las últimas décadas, el teatro sigue siendo un género poco presente en la clase de E/LE probablemente porque su registro lingüístico, menos formal, requiere por parte del alumno un mayor esfuerzo de decodificación de la lengua, y además, por parte del docente, de un mayor esfuerzo a la hora de seleccionar los textos y elaborar las actividades apropiadas para cada uno de ellos y, sobre todo, para el nivel de los discentes. Según nos indica Albaladejo García (2007), hemos de tener en cuenta varios criterios a la hora de seleccionar los textos más adecuados para la clase de español:

² En relación con este tema, consúltese el monográfico Nº 41 de la revista *Carabela* (1997). Acerca del empleo de actividades lúdicas para la clase de lengua extranjera, se pueden consultar, entre otros, los trabajos de Leontaridi, Ruiz Morales y Peramos Soler (2009), Érotas, Leontaridi y Sigala (2008 y 2006), Ruiz Morales, Peramos Soler y Leontaridi (2007), Leontaridi y Sigala (2005), Moreno García *et al.* (2005), Sánchez Pérez y Fernández (2004), Sánchez Benito y Sanz Oberberger (1999), Iglesias Casal y Prieto Grande (1998), Prange y Pichardo Castro (1997), Santiago Guervós y Fernández González (1997), González Sainz (1994) y Palencia (1990).

³ Para más consideraciones sobre este tema consúltese el monográfico Nº 59 de la revista *Carabela* (2006).

⁴ Sobre el uso de textos teatrales y dramáticos en la clase de E/LE pueden consultarse las siguientes obras: Prieto Grande (2007), Ubach Media (2000), Motos y Tejedó (1996), Ruiz Álvarez y Martínez Berbel (1996), Álvarez-Nóvoa (1995) y Eines y Mantovani (1980). Para ejemplos de actividades lúdicas basadas en técnicas dramáticas consúltese Dorrego Funes (1997), Dorrego Funes y Ortega (1997) y Malay y Duff (1978).

En primer lugar, los textos deben ser accesibles. Con este término aludimos a la dificultad lingüística del texto elegido, el cual no debe estar muy por encima del nivel de competencia lectora actual del alumno. [...] La lectura tiene que suponer un reto para el estudiante, pero no inalcanzable, de lo contrario creará un sentimiento de frustración que revertirá en el no aprendizaje. [...] En segundo lugar, los textos deben ser *significativos y motivadores*. Los intereses de los estudiantes deben ser tenidos en cuenta a la hora de elegir una obra [...] Como tercer criterio para la elección de un texto idóneo para la enseñanza de una lengua extranjera incluiremos la necesidad de que sean *textos integradores de varias destrezas*. Un cuarto factor determinante al seleccionar una obra literaria para nuestra clase de E/LE es la elección de *textos que ofrezcan múltiples formas de ser explotados [...], que favorezcan las dramatizaciones, los debates, la escritura creativa individual o compartida, la improvisación, la introducción de actividades lúdicas, canciones, etc.*

En nuestro artículo presentamos el texto dramático como herramienta didáctica ya que quizá éste sea uno de los géneros literarios que utiliza un lenguaje mucho más coloquial y cercano a la lengua hablada. El teatro es una de las formas de expresión literaria más antiguas, común a todas las culturas y civilizaciones y constituye un instrumento de gran valor en nuestra tarea de enseñar no sólo la lengua hispana, sino también la gran riqueza cultural de todos los pueblos que se comunican y expresan con ella⁵. La información que nos llega a través del teatro es bastante plural, sobre todo si conseguimos, no sólo quedarnos en el texto impreso, sino tener la oportunidad de ver la obra representada, o aún mejor, de poder montarla y representarla con nuestros propios alumnos.

2.1. ¿En qué consiste la dramatización?

Según la definición de Barroso y Fontecha (2000: 2), la dramatización «*consiste en la representación de una acción llevada a cabo por unos personajes en un espacio determinado. Dramatizar algo es dar forma dramática, es decir, teatral a algo que no la tiene. Podemos dramatizar cualquier cosa: textos escritos de cualquier género o producciones orales*». La dramatización es una manera ideal de llevar a cabo actividades interactivas que hacen interactuar a los alumnos, facilitándoles desarrollar sus habilidades de comunicación en situaciones más reales⁶, más cercanas a las de la vida real, que podemos recrear en el aula por medio de diversas actividades. Como defienden Barroso y Fontecha (2000: 1):

Hacer teatro con esta situación favorece el desarrollo y la activación de estrategias de comunicación; posibilita el trabajo en grupos mediante la cooperación e interacción de los alumnos y favorece que los estudiantes aprendan y adquieran la lengua meta experimentando, comunicando, cooperando, negociando, participando y analizando las situaciones que se proponen, los personajes que intervienen, las soluciones al conflicto planteado, etc.

Con este tipo de actividades, el alumno se siente más motivado, ya que consiguen que se implique más en el proceso de aprendizaje y que sea más autónomo⁷ a la hora de utilizar la lengua y elegir sus estrategias de comunicación. Estos ejercicios son un buen “precalentamiento” para lo que supondrá el contacto con los nativos y el uso de la lengua en situaciones reales fuera del

⁵ Desde una perspectiva comunicativa, el teatro permite practicar gramática y léxico, pero también funciones y conocimientos culturales, pues, «*The drama approach enables learners to use what they are learning with pragmatic intent, something that is most difficult to learn through explanation*» (Chauhan 2004, citando a Rivers 1983).

⁶ La dramatización en la clase de lengua extranjera ofrece un contexto para la práctica de las destrezas, pues, «*it gives a context for listening and meaningful language production, forcing the learners to use their language resources and, thus, enhancing their linguistic abilities*» (Chauhan 2004).

⁷ En relación con el tema de la autonomía del aprendiz de lengua extranjera véase Consejo de Europa (2002: 140-143).

aula, además de ayudar al alumno a desinhibirse y perder el miedo al ridículo y al error, favorecen la imaginación y la creatividad. Por tanto, creemos que el uso de dramatizaciones aporta muchas ventajas al aprendizaje de una segunda lengua. Si partimos de la premisa de que la interacción y la oralidad son pilares fundamentales de nuestro método de enseñanza y asumimos que la clase funciona como una obra de teatro – en la que hasta ahora el protagonista era el profesor y los alumnos unos actores secundarios, en el mejor de los casos- lograremos convertirla en un escenario donde el reparto de papeles es más equitativo que en décadas anteriores.

3. ROMPIENDO UNA LANZA A FAVOR DE DOÑA GRAMÁTICA

3.1. ¿Quién es Doña Gramática?

El texto elegido es una obra muy especial y desgraciadamente poco conocida. En su composición intervinieron, entre otros, autores tan importantes como son Pedro Salinas, Joaquín Casaldueiro y Enrique Díaz Canedo, quienes combinaban el arte de escribir con el «otro arte» de la enseñanza de español para extranjeros allá por los años 40⁸. Estos tres autores se encontraban de profesores en la Escuela española de verano de Middlebury (Vermont, EE.UU.). *Doña Gramática* (1942) es una obra teatral o, como reza en la portada de la edición de Quintana Pareja (Salinas *et al*, 1996: 7), un «*juego cómico en ocho escenas y un proscenio para estudiantes de español*», creada para una representación de fin de curso. Sobre la representación en sí no tenemos muchos datos y sobre la finalidad de la obra podemos decir que no debió de ser otra que la de ofrecer a los estudiantes un espectáculo divertido y cuyo proceso de creación seguramente divirtió también a sus autores. El texto original se encuentra microfilmado entre los documentos del legado de Salinas depositados en la Residencia de Estudiantes. Gracias a la loable tarea del editor, que ha debido comparar dobles versiones de manuscritos y textos llenos de tachaduras y algunas erratas, además de reconstruir el texto en varios pasajes, tenemos hoy día la única versión definitiva que conocemos de este texto tan singular.

Doña Gramática es, en palabras de Quintana Pareja (Salinas *et al*, 1996: 11), «*una especie de juguete cómico o de zarzuelilla en ocho escenas*» de las cuales, la última hace las veces de epílogo una vez que ha caído el telón. El «proscenio» de la obra consiste en una presentación de los personajes principales que van apareciendo y colocándose en escena antes de que se levante el telón, aunque DOÑA GRAMÁTICA no aparece hasta la escena final. En esta obra los autores abordan de manera divertida los principales problemas gramaticales a los que se enfrentan los estudiantes extranjeros en su aventura de aprender español y que tienen que lidiar con los más temidos «monstruos de dos cabezas», como son SER y ESTAR o POR y PARA, además del SUBJUNTIVO y el INDICATIVO, los MODISMOS y las EXCEPCIONES entre otros. Por ello no es de extrañar que aquí los personajes sean estos mismos. A modo de drama sentimental, la trama de esta obra presenta los dubitativos amores de Clausulita, hija de Por y Para y sobrina de Modisma, jovencita que se debate entre el amor por Indicativo («Indi») y Subjuntivo («Tivito»). Indicativo es un chico muy seguro de sí y bastante “enteradillo”, sobrino de Doña Gramática. Subjuntivo, por su parte, es un chico soñador y muy inseguro, que nunca termina por decidirse y que además pretende conseguir a Clausulita con sus continuos «*si tú quisieras o quisieses*», «*ojalá nos casáramos, porque yo no existo sin ti, Cláusula*», argumentos que no terminan de convencer a Clausulita; además no pertenece a una familia de tanto realengo, pues no está emparentado con Doña Gramática Española, que es viuda

⁸ Muchos de los escritores de la Generación del 27 tuvieron relación con la enseñanza del español a extranjeros a través de los cursos que se desarrollaban en la Residencia de Estudiantes en Madrid, es por ello que se les conoce como los «poetas profesores». Por lo que a Pedro Salinas se refiere, su experiencia como profesor de español para extranjeros se remonta a 1914, periodo durante el cual había sido lector en la Sorbona. Más tarde, llegó a dirigir los Cursos de Extranjeros del Centro de Estudios Históricos, que se impartían en la Residencia de Estudiantes (1928-1931); además a él se le debe la fundación de la Universidad Internacional de Verano de Santander (1933-1936). Después del estallido de la Guerra Civil, Salinas se trasladó a los Estados Unidos, donde impartió clases en la Escuela Española de Verano de Middlebury.

de Bello⁹ y Cuervo¹⁰ y antes viuda de la Real Academia, sino que es el sobrino de Doña Excepción de las Reglas. Pero a pesar de los problemas que conllevan estas credenciales, las buenas maneras de Tivito acaban por conquistar a la joven Clausulita. Los diálogos se alternan con partes para ser cantadas y que son, nada menos, que nuevas y divertidas versiones de canciones populares españolas como «La Tarara», o «Anda Jaleo», entre otras.

3.2. Explotación didáctica de la obra

La tipología de actividades que proponemos para la explotación de algunos fragmentos de esta obra está recogida en el anexo incluido al final de nuestro artículo, así como los fragmentos seleccionados. Comenzamos con actividades de predicción en una fase de prelectura usando como pretexto el título de la obra y algunos fragmentos para que los alumnos, que preferiblemente trabajarán en grupos¹¹, lancen sus hipótesis sobre el argumento de la obra. A continuación, hemos seleccionado unos cuantos fragmentos para trabajar elementos lingüísticos tanto de índole gramatical como léxica. En esta fase de lectura se le pedirá a cada uno que elija un personaje y que se haga una lectura dramatizada de cada fragmento antes de pasar a su explotación didáctica, de manera que se produzca una mejor toma de contacto con la obra y se cree así un ambiente más distendido en clase. El hecho de que los personajes de la obra sean los propios fenómenos o elementos gramaticales, hace posible que los alumnos sean capaces de intuir y justificar la manera de expresarse de cada uno de ellos y que recurran a sus propios conocimientos lingüísticos para ello. Con este tipo de actividades, además, conseguiremos despertar el interés y la curiosidad de nuestros alumnos por conocer la obra completa, e incluso, si tenemos la posibilidad, podemos representarla. Por último, en una fase de poslectura, proponemos algunas actividades de escritura creativa, donde los alumnos deben seguir un diálogo entre dos personajes a partir de un fragmento del diálogo real de la obra.

Como veremos en el anexo, se presentan actividades de diversa índole, en las que se ha intentado enlazar distintos conocimientos, habilidades y destrezas¹² entre sí.

4. CONCLUSIONES

En primer lugar defendemos la opinión de que la literatura debe estar presente en la clase de E/LE en todos los niveles, ya que es una herramienta muy conveniente y atractiva en el proceso de aprendizaje de una lengua y sobre todo, da a conocer y asimilar con más profundidad la cultura que la rodea. Por otra parte, debemos tener en cuenta que los textos que elegimos

⁹ Andrés Bello fue uno de los humanistas venezolanos más importantes del s. XIX. De una profunda educación, este poeta, filólogo, educador y jurista, participó activamente en el proceso revolucionario que llevaría a la independencia de su país. Entre sus numerosas obras destaca una *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1853² [1847]). No olvidemos que los autores de *Doña Gramática* tienen en mente, al escribir la obra, las dudas y los problemas de un público muy concreto y que, aunque éstos atañan a la mayoría de estudiantes extranjeros que aprenden español, la obra fue concebida partiendo de la experiencia con alumnos estadounidenses.

¹⁰ Rufino José Cuervo filólogo y erudito colombiano especialista en filología clásica y gran conocedor de las lenguas griega y latina, se centró en el estudio de las variantes dialectales habladas en Bogotá. Figura destacada sobre todo por ser uno de los primeros filólogos latinoamericanos que preconiza la unidad del castellano frente a la gran variedad dialectal existente. En 1878 ingresó en la Real Academia de la Lengua Española como miembro honorario. Colaboró con Andrés Bello en la elaboración de su gramática, dotándola de valiosas anotaciones que constituyen un complemento admirable de la misma.

¹¹ Estamos a favor del trabajo en grupo en la clase de lengua extranjera, porque siguiendo a Baralo (2000: 18): «*El trabajo en grupo permite reproducir dentro de la clase situaciones de comunicación oral muy cercanas a las auténticas, en las que se debe negociar el significado. [...] Otra ventaja del trabajo en grupo, además de aumentar las oportunidades para la comunicación oral y el uso activo de la lengua, es el desarrollo de la autonomía del aprendiente, ya que es el responsable de su propio aprendizaje*». A su vez, Vázquez (2000: 101-102), presenta una interesante serie de posibilidades de organización a la clase en grupos, según el tipo de actividad a desarrollar.

¹² Dicha preocupación por el desarrollo equilibrado de todas las destrezas se ve también en el plan curricular del Instituto Cervantes (1994: 90): «*Si el objetivo principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es conseguir que los alumnos aprendan a comunicarse en una lengua que no es la propia, se hace necesario desarrollar su competencia comunicativa de una manera total, de tal modo que trabajen por igual tanto en la expresión oral y escrita como en la comprensión auditiva y de lectura, es decir, las cuatro destrezas lingüísticas, en un determinado contexto social y cultural*». Para actividades de destrezas integradas consúltese Sánchez Quintana y Clark (1995).

deben estar escritos en una lengua real, despojada de arcaísmos, que pueda resultar lo más cercana y atractiva posible a nuestros alumnos. Ha quedado claro que defendemos el uso de textos teatrales en la clase de E/LE ya que presentan una lengua viva y muy cercana a la que el hablante encontrará fuera de clase, en su contacto con nativos. Además este tipo de textos nos permite realizar actividades de dramatización que favorecen la interacción de los alumnos, que rompen las barreras entre ellos y el profesor y los ayudan a usar sus conocimientos y estrategias de comunicación de una manera creativa y desenfadada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albaladejo García, M.D. (2007). «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica», en *MarcoELE*, 5. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/921/92100503.pdf>
- Álvarez-Nóvoa, C. (1995). *Dramatización. El teatro en el aula*, Barcelona: Octaedro.
- Baralo, M. (2000). «El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE», en *Carabela* 47: 5-36, Madrid: SGEL.
- Barroso García, C. y Fontecha López, M. (2000). «La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: Una propuesta concreta de trabajo en clase», en *Actas del X Congreso de ASELE: Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones, 107-114. En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf
- Bello, A. (1853² [1847]). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (anotada por F. Merino Ballesteros), Madrid: Imprenta de la Biblioteca Económica, de Educación y Enseñanza. En: http://books.google.gr/books?id=3cl8bwwNgAsC&dq=bello+Gram%C3%A1tica+de+la+lengua+castellana+destinada+al+uso+de+los+americanos&source=gbs_navlinks_s.
- Buitrago Jiménez, A. (2005). *Diccionario de dichos y frases hechas*, Madrid, Espasa.
- Carabela*, nº 41 (1997). *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*. Madrid: SGEL.
- Carabela*, nº 59. (2006). *La literatura en el aula de ELE*. Madrid: SGEL.
- Chauhan, V. (2004). «Drama Techniques for Teaching English», en *The Internet TESL Journal* [en línea], vol. X, Nº 10, October. En: <http://iteslj.org/Techniques/Chauhan-Drama.html>.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. En: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Dorrego Funes, L. (1997). «Juegos teatrales para la enseñanza del español como segunda lengua», en *Carabela* 41: 91-110, Madrid: SGEL.
- Dorrego Funes, L. y Ortega, M. (1997). *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- Eines, J. y Mantovani, A. (1980). *Teoría del juego dramático*, Madrid: Ministerio de Educación.
- Erotas, F., Leontaridi, E. y Sigala, M. (2008). «Η καλή μέρα από το πρωί φαίνεται: Δραστηριότητες για να «σπάσει ο πάγος» στα πρώτα μαθήματα της Ξένης Γλώσσας». [«El buen día se ve desde la mañana. Actividades para romper el hielo en las primeras clases de lengua extranjera»], en E. Leontaridi et al. (eds.), *Proceedings of the 1st International Conference on "Language in a changing world"*, Athens: Language Centre of the University of Athens. Vol. I: 194-203.
- Erotas, F., Leontaridi, E. y Sigala, M. (2006). «Cómo empezar la clase de E/LE con una sonrisa: secretos, trucos y rompehielos para entrar con buen pie los primeros días de clase», en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 5: 104-118. Roma: MEC-Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia.
- González Sainz, T. (1994). *Para jugar: Juegos comunicativos. Español lengua extranjera*, Madrid: SM.
- Juárez Morena, P. (1998). «La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros», en M. A. Celis Sánchez y J. R. Heredia (coords.), *Actas del VII Congreso de ASELE: Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Ciudad Real:

- Universidad de Castilla la Mancha, 277-284. En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0275.pdf
- Iglesias Casal, I. y Prieto Grande, M. (1998). *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*, Madrid: Edinumen.
- Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera: Plan curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- Leontaridi, E., Ruiz Morales, M. y Peramos Soler, N. (2009). «Aprender no es un juego... ¿o sí?: El componente lúdico en la práctica de la destreza escrita en la clase de ELE», en J.F. Barrio Barrio (coord.), *Actas de las Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*, Sofía: Ministerio de Educación de España y Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”, 151-162. En: http://www.educacion.es/externo/bg/es/publicaciones/actas_sofia_3_junio_web.pdf
- Leontaridi, E. y Sigala, M. (2005). «La otra cara de la expresión escrita: actividades lúdicas para la práctica de la expresión escrita», en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 4: 184-200. Roma: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. En: <http://www.mec.es/sgci/it/it/publicaciones/cuaderno04.pdf>
- Malay, A. y Duff, A. (1978). *Drama techniques in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montesa, S. y Garrido, A. (1994). «La literatura en la clase de lengua», en S. Montesa Peydró y A.M. Garrido Moraga (coords.), *Actas del II Congreso de ASELE: Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Málaga: ASELE, 449-457. En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0447.pdf
- Moreno García, C., García Naranjo, J., García Pimentel, M.R. y Hierro Montosa, A.J. (2005). *Actividades lúdicas para la clase de español*, Madrid: SGEL.
- Motos, T. y Tejedó, F. (1996). *Prácticas de dramatización*, Madrid: Ediciones J. García Verdugo.
- Palencia, R. (1990). *Te toca a ti: 50 juegos para la práctica comunicativa de la lengua y cultura española*, Madrid: Ministerio de Cultura.
- Pedraza Jiménez, F. B. (1998). «La literatura en la clase de español para extranjeros», en M.A. Celis Sánchez y J.R. Heredia (coords.), *Actas del VII Congreso de ASELE: Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 59-68. En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf
- Prange, L. y Pichardo Castro, F. (1997). *Por turnos. Actividades para aprender español jugando*, Madrid: Santillana.
- Prieto Grande, M. (2007). «La dramatización: una técnica lúdica de aprendizaje», en *Boletín de ASELE*, 36: 11-26. En: <http://formespa.rediris.es/pdfs/asele36.pdf>.
- Ruiz Álvarez, R. y Martínez Berbel, J.A. (eds.) (1996). *Propuestas metodológicas para la enseñanza de la lengua extranjera. Texto dramático y representación teatral*, Granada: Universidad de Granada.
- Ruiz Morales, M., Leontaridi, E. y Peramos Soler, N. (2007). «¡Los juegos dan mucho juego! Algunas propuestas de actividades lúdicas para nuestra clase de E/LE», en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 6: 95-99. Roma, Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. En: <http://www.mec.es/sgci/it/it/publicaciones/cuaderno06.pdf>
- Quintana Pareja, E. (1993). «Literatura y enseñanza de ELE», en S. Montesa Peydró y A.M. Garrido Moraga (coords.), *Actas del III Congreso de ASELE: El español como lengua extranjera: de la teoría al aula «b»*, Málaga: Universidad de Málaga, 89-92. En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0087.pdf
- Salinas, P., Casaldueiro, J., Díez Canedo, E. (1996): *Doña Gramática – Juego cómico en ocho escenas y un proscenio para estudiantes de español* (E. Quintana, ed.), Barcelona: Difusión
- Sánchez Benito, J. y Sanz Oberberger, C. (1999). *Jugando en español. Actividades interactivas para la clase de español*, Berlín: Langenscheidt.

- Sánchez Pérez, A. y Fernández, R. (2004). *¿Jugamos? Juegos de siempre para la clase de español*, Madrid: SGEL.
- Sánchez Quintana, N. y Clark, D. (1995). *Destrezas integradas. Las cuatro destrezas*. Madrid: SM.
- Santiago Guervós, J. de y Fernández González, J. (1997). *Aprender español jugando. Juegos y actividades para la enseñanza y aprendizaje del español*, Madrid: Huerga & Fierro.
- Sitman, R. y Lerner, I. (1999). «La literatura hispanoamericana en el aula de E/LE. ¿Un lugar de encuentro o desencuentro?», en *Espéculo: Revista de estudios literarios*, 12. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. En: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>
- Ubach Media, A., (2000). “El texto teatral: sugerencias para su utilización”, en M.A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 709-716. En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0709.pdf
- Vázquez, G. (2000). *La destreza oral (programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado)*, Madrid: Edelsa.
- Widdowson, H.G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press. En: http://www.oup.com/elt/catalogue/guidance_articles/LoC_Explorations2?cc=gb.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*.
- Widdowson, H.G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*, http://www.oup.com/elt/catalogue/guidance_articles/LoC_Explorations2?cc=gb.
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ANEXO

No hay edad, estado ni profesión en que no sea conveniente la Gramática
Quintiliano

Doña Gramática¹³

Proscenio

(El poeta, a telón cerrado, en primer término detrás de un atril, pronuncia un discurso. Vestido con desaliño, entre bohemio y proletario: chalina, camisa de obrero, mal peinado. Tono fogoso y habla fuerte).

POETA: Compañeros, hace doscientos años que todos los pueblos, han roto las cadenas de la tiranía. Todos han hecho la revolución. Todos se han libertado de sus tiranos. ¿Cuándo va a llegarnos la hora a nosotros, los poetas? No necesito deciros cuál es el despotismo que nos ahoga, ¿verdad? Conocéis a nuestra tirana todos, todos. ¿Es necesario que os diga su nombre?

VARIAS VOCES EN EL PÚBLICO: Sí, sí. Que lo diga.

POETA: La Gramática...

VOCES: Bravo, bravo...

POETA: Ella, la Gramática, con sus reglas malditas, nos corta la expresión de nuestro genio. Ella ha inventado esas distinciones tan estúpidas, como el fantasma del Indicativo...

INDICATIVO: *(Sale, saluda al orador)* Presente. *(Se coloca a un lado de la escena muy quieto).*

POETA: Y no digamos nada de ese orto danzante, que no sirve más que para complicarnos la vida, el Subjuntivo.

SUBJUNTIVO: *(Sale, saluda y se pone en el lugar opuesto del escenario aquél en que está Indicativo).*

POETA: Nada podemos hacer sin que la Gramática le ponga una marca. Colocamos unas palabras detrás de otras para expresar una idea y ella lo llama Cláusula.

¹³ De Salinas et al. (1996).

CLÁUSULA: (*Sale, hace una reverencia al orador*) Para servir a Vd., caballero. (*Va hacia el lado de Indicativo primero, pero, al verle, retrocede y se dirige a donde está Subjuntivo; al verle vacila y, por fin, se coloca equidistante*).

PRETÉRITO: (*Sale*) Sí, señor, aquí estoy, o, mejor dicho, aquí estuve (*Se pone junto a Indicativo*).

POETA: Y como hasta ella misma se da cuenta de que eso del pretérito es una tontería, entonces, para ver si lo arregla, y nos lo hace más aceptable, lo llama el Imperfecto; ¡y tan imperfecto!

IMPERFECTO: (*Sale*) En persona. (*Se sitúa junto a Pretérito*).

POETA: Reglas, reglas. En este caso se debe decir «por»; en este otro «para». Pero, ¿por qué o para qué, pregunto yo, tantas dudas? ¿No son lo mismo?

POR y PARA: (*Salen*) Vd. Perdona, ¡qué vamos a ser lo mismo! A la vista está (*Se colocan junto a los otros*).

POETA: Compañeros, estamos hartos de reglas. ¡Vivan las excepciones!

EXCEPCIÓN: (*Sale*) Muchas gracias, caballero; qué amable. Dios se lo oiga. (*Busca sitio en el escenario. Todos la miran con desdén y se separan*).

POETA: Ha llegado nuestra tirana hasta confundir lo que nosotros nunca confundimos. Se ha inventado ese problemita del *ser* y del *estar*. Pero, ¿pero no está claro? ¿A quién se le ocurre decir, por ejemplo, que «estoy poeta», cuando «soy cansado» de desmentirlo? Y la Gramática se empeña en que se confunden.

SER Y ESTAR: (*Salen, manteniéndose a distancia uno del otro, con el brazo extendido como para no tocarse, y se colocan junto a Por y Para*).

POETA: Si empleamos más de una palabra, para hacer entender mejor lo que decimos, titulan a estas palabras sinónimos. Mentira, no hay tal cosa, no hay sinónimos, no existe ni un sólo sinónimo, eso es cosa de...

SINÓNIMO: (*Sale*) Con su permiso, caballero, pero, ¡Vaya si existimos! (*Se sitúa junto a Imperfecto*).

POETA: Y además, coge unas palabras, las congela, las pega unas a otras y ya no se pueden separar más, ni cambiarse, y tienen que decir siempre lo mismo. Tenemos que acabar con el modismo, el estúpido modismo...

MODISMA: (*Sale*) Eso será lo que tase un sastre, caballero.

POETA: ¿Quién es Vd.?

MODISMA: La Modisma, la mujer del Modismo, para lo que guste mandar (*Se coloca junto a Sinónimo*).

POETA: Pero hay algo más grave. Se ha sacado a las palabras de nuestras obras, donde estaban contentas, tan libres, y podían ir y venir como quisieran, y se las ha metido en terribles campos de concentración, donde están amontonadas, sin espacio para moverse, todas en fila; sí, se ha inventado el Diccionario.

DICCIONARIO: (*Sale, pomposo y lento, y se coloca en un grupo abarcando con los brazos a varias palabras*).

POETA: ¿Por qué toleramos esto? Hubo tiempo en que vivíamos libres. La gente lo llama tiempos bárbaros, Edad Media, sin saber lo que dice. Había poesía y muy buena. Ilustres compañeros de letras escribieron obras maestras como el *Poema del Cid*, el *Libro de Buen Amor*. Y yo os pregunto: cuando se escribieron estos libros inmortales, ¿había Gramática? No, no. Entonces, ¿es que hace falta la Gramática para producir obras?

VARIAS VOCES: No, no...

POETA: Tenéis razón. La Poesía es más antigua. La Gramática es una recién llegada, una advenediza, una parásita.

SINÓNIMO: Y luego dice que no existo, ¿eh?

POETA: Compañeros, borremos a la historia esa fecha fatal: 1492. Fatal, sí, no sólo por lo que muchos se imaginan, no. Es que, en ese año, un titulado sabio, un tal Antonio de Nebrija, publicó la primera Gramática española, nos echó la primera cadena. Excremos su nombre. Era un vendido al extranjero porque nos trajo su invención de Italia, de contrabando. Hay que decir muy alto: la Gramática es un producto extranjero. La Poesía es lo nuestro. Y lo peor es que ciertos españoles equivocados llevaron ese engendro de la Gramática a otras tierras, a las de América, y allí, en ese continente donde la Poesía nace de todas partes libre y espontánea, se ha dado la vergüenza de que hombre como un Bello, como un Cuervo, nos echen encima más gramática, más cadenas. ¡Afuera la Gramática! Acabemos con los Sinónimos y el Subjuntivo...

(Desde ese momento los elementos gramaticales se agitan, se hablan unos a otros y dan muestras de desagrado)

TODOS LOS ELEMENTOS GRAMATICALES: ¡Que se calle, afuera con él, no dejarle hablar!

INDICATIVO: Fuera de aquí..., le doy con una rima en la cabeza.

(El Poeta sale, perseguido por todos los elementos gramaticales, que abandonan también el escenario, con la excepción de Indicativo).

INDICATIVO: Respetable público, ahora que se ha marchado ese pelmazo, vamos a dar principio a nuestra obra. ¡A ver, música maestro! [...]

ESCENA I

CLÁUSULA: ¡Ay, mamá! No sé qué te diga, cada cual es de un modo especial. Indicativo me es más útil. Hace todo lo que quiero. Pero soñar, lo que se dice soñar, sueño con Subjuntivo. Si antes de acostarme pienso en él, ya no puedo dormir.

(Cantable de Subjuntivo. Música de «Anda jaleo»)

CLÁUSULA: Subjuntivo, Subjuntivo,
Cuando pienso en ti no vivo.
Dime si te di motivo
Para hacerte el fugitivo.

Anda jaleo, jaleo.
¿Dónde está mi Subjuntivo,
Dónde está que no lo veo?

Dices frases muy bonitas
Y que me vuelven mochales.
Pero lo malo es que todas
Son frases condicionales.

¡Ay, cuántas ambivalencias!
Tu cuerpo me gusta mucho,
Pero no tus desinencias.

Yo a Indicativo no quiero
Porque, en tiempo y en persona,
Tiene un modo adusto y fiero
Que a mí me descorazona.

Anda, jarana, jarana.
Mi corazón no razona:
Soy hispanoamericana.

ESCENA II

(Queda Cláusula en escena. Entra la Modisma)

MODISMA: ¿Se puede saber por qué regla de tres nos sacan hoy de nuestras casillas? Hola, preciosa. Solita esperando...Ah, ya veo a tu padre de tiros largos y a tu mamá hecha un brazo de mar.

ESCENA III

(Cláusula y Modisma en escena. Entra Subjuntivo)

SUBJUNTIVO: *(Se acerca por detrás)* Aquí, salada, -quisiera que me la llamaras-. ¡Ay, si fueras mi mujer, si tú me dieras el sí...! ¡Si yo pudiera...! ¡Maldita sea! ¡O si al menos no te necesitara o necesitase...! ¡Si tú fueras o fueses mi todo! [...]

SUBJUNTIVO: Porque puede ser que no estés segura de que tú ames a Indicativo de amor. Ni yo tampoco lo hubiera o hubiese creído, si no lo viera o viese en tus ojos. ¡Prenda mía, amor, dije, buena moza! ¡Que no le digas que sí al otro!

CLÁUSULA: ¡Ay, Tivo, Tivito, tú eres muy poco determinado, todo lleno de quizás y de puede ser...! No te entiendo y me desesperas. Siempre de lado. Cuando creo que te tengo, te vas, te me escapas.

SUBJUNTIVO: ¡Ay, si yo mismo me soñara, si no fuese ya sueño tuyo...! Si te casaras con Indi, ¿qué sería de mí? Indi se basta a sí mismo. Mírame, Cláusula, créeme, Cláusula. Víveme, dije, víveme tú, que yo solo puede que no sepa. No me dejes..., que llegado el momento de querer y de soñar, de esperar, tú eres mía y yo tuyo. ¡Ojalá nos casáramos, porque yo no existo sin ti, Cláusula! [...]

ESCENA IV

INDICATIVO: Dile que se vaya...

CLÁUSULA: Si le digo que se vaya...pues, no se podrá ir. ¿Entiendes?

INDICATIVO: Dale orden de irse, de retirarse. Yo, Indicativo, quiero que... lo quiero, ea, y basta ya.

CLÁUSULA: Indi, eres arrogante, eres impetuoso y eres intrépido. Pero me llenas de perplejidad. Y dudo. Y en la duda mía o en tu mandar y querer, me arrastra Subjun, me arrastra Tivito, y, ¿qué quieres que haga sino ser toda de él?

INDICATIVO: Esto pasa ya de la raya. Perdónese me el modismo. Esto es la insubjuntivización, digo, la insubordinación de los subalternos y subordinados...

SUBJUNTIVO: (*A Cláusula*) Sííí, ¡que tú quieras, que dudes, que esperes y que temas siempre, aunque sea con él! Que duden, que quieran, que deseen, y digan y manden todos... Tú, Cláusula ya de Subjuntivo. (*A Indicativo*) Y aún si tú la amaras, si tú la amares, o amases, fuera mía. Mía en número y persona. Mía en el tiempo dulce del amor deseoso y de la alegría; y en el amargo del dolor y de la duda; y en el limbo de lo no nacido, de lo sin tiempo y sin historia. ¡Ay, Cláusula, qué alegría que nos hayan hecho, que nos hayan hecho uno! [...]

(*Cláusula se separa de ellos y se dirige a Indicativo y queda ante él*)

MODISMA: (*A Indicativo*) ¿Estás en tus cabales?

SINÓNIMO: En tu juicio.

MODISMA: ¿Qué consejo ni qué niño muerto se puede tener con este hatajo...?

SINÓNIMO: Grupo.

MODISMA: ...de idos de la torre.

SINÓNIMO: Dementes..., perturbados, sin juicio..., locos.

MODISMA: Locos de atar y la cuerda no aparece. (*Pequeña pausa*) Límpiame las gafas...

SINÓNIMO: Lentas... [...]

MODISMA: ¿Y los tiempos? Los tiempos en la luna.

SINÓNIMO: Sin enterarse de nada.

MODISMA: Y los demás, hechos un lío.

SINÓNIMO: Confusos, confundidos.

MODISMA: (*Modisma, cada vez más desesperada, con las manos en la cabeza*) ¡Que se calle esa voz, que tengo la cabeza ya como una olla de grillos!

SINÓNIMO: Con jaqueca. Doliéndole. [...]

SER: ¿Qué haces ahí tan solo y tan triste, Subjuntivo?

SUBJUNTIVO: No me habléis; soy capaz de pegarme un tiro.

ESTAR: Quieres decir: «estoy para pegarme un tiro».

SER: ¿Y por qué no «soy»?

SUBJUNTIVO: ¿Quién eres tú?

ESTAR: ¿No me conoces? Yo siempre estoy donde estoy.

SER: ¿Eres Estar?

ESTAR: ¿Y tú Ser?

SER: ¿El que me suplanta?

ESTAR: ¿La que no me deja quieto en mi empleo?

SER: La misma estoy, digo, soy.

ESTAR: Con que estás tú, digo, con que eres tú... [...]

ESCENA VIII

GRAMÁTICA: ¿De dónde sacas tú las ganas? ¿Quién es el que os ha metido eso en la cabeza?...

Esta familia es una familia decente..., por los servicios que hemos prestado a nuestras patrias. Si alguien es en esta casa y, por supuesto, está... Si alguien es, soy yo. Y buen trabajo me cuesta teneros a todos obedientes y disciplinados.... Vosotros no sois nada: un poco de aire en la boca, unas patas de mosca en un libro. Habláis porque alguien os hace hablar. [...]

* * *

ACTIVIDADES

1. Reparto de papeles. Lectura dramatizada de los fragmentos de la obra. Escenificación. ¿Cómo imaginas a cada personaje? ¿Cómo sería su indumentaria?
2. ¿Cuál crees que es el tema principal de la obra? ¿Cómo definirías con tus propias palabras la gramática? ¿Es necesaria? ¿Por qué?
3. Como has leído, el discurso del Poeta es un manifiesto por la libertad creativa que pretende abolir las reglas y luchar contra la esclavitud que representa para él la Gramática. Ponte en el lugar de la Gramática y escribe tu propio manifiesto contestando al Poeta.
4. En el texto el Poeta dice que el diccionario las palabras están metidas en *campos de concentración*, ¿a qué *campos* crees realmente que se refiere? ¿Estás de acuerdo con la caracterización del diccionario como una *cárcel de palabras*?
5. Vuelve a leer el texto del *proscenio* e intenta explicar por qué crees que los personajes se colocan en lugares determinados. ¿Qué características principales de cada fenómeno gramatical reconoces a través de las intervenciones del Poeta? ¿Podrías añadir algunas más?
6. En las escenas III y IV interviene el personaje Subjuntivo, ¿por qué crees que habla así?
7. ¿A qué personaje crees que pertenecen las siguientes intervenciones? ¿Qué significan? ¿Puedes encontrar otra frase o palabra que signifique lo mismo? Haz una frase con cada una de ellas.
De tiros largos:
Idos de la torre:
Hecho un brazo de mar:
Tengo la cabeza como una olla de grillos:
¿Estás en tus cabales?:
Nos sacan hoy de nuestras casillas:
8. ¿Conoces los términos *jaleo* y *jarana*? ¿Sabes qué significan? ¿Con qué elementos culturales españoles los relacionas?
9. Intenta continuar el diálogo entre SER y ESTAR que has leído en la escena IV, teniendo en cuenta las características de cada personaje-verbo.

* * *

A continuación ofrecemos las definiciones recogidas en el diccionario de Buitrago Jiménez (1995) para las expresiones que hemos trabajado:

--

Idos de la torre = Idos de la cabeza = Estar mal de la azotea: Estar loco. Estar mal de la cabeza. Estamos ante una de las muchas metáforas de la cabeza. En este caso, igual que ésta es la parte superior del cuerpo, la *azotea* es la parte más elevada de un edificio. *Se gastas una millonada en ese coche y a los dos meses quiere venderlo porque dice que se ha cansado de él...Si te digo yo que este tío está mal de la azotea.* [Buitrago Jiménez (1995: 332)].

Ir hecho/ir como/estar hecho/parecer/un pincel/ un figurín/ un brazo de mar: Estar alguien muy compuesto y elegante. *La verdad es que Luis va siempre a trabajar hecho un pincel.* El pincel, aparte de su esbeltez, está siempre bien *peinado*. No puede descartarse que la expresión tenga que ver con la pintura y que, de una posible referencia a la perfección de las formas de una persona, en el sentido que parecería pintada o hecha de encargo, hubiéramos pasado a la forma actual, por una común analogía con las otras variantes aquí expuestas: *Hecho un figurín o un brazo de mar.* El *figurín* es el *maniquí*, es decir, lo que se toma como modelo perfecto. Lo del *brazo de mar* es más complicado de entender, a no ser que lo tomemos como una simple referencia a la belleza paisajística de una *ría*, que es lo que entendemos por *brazo de mar*. [Buitrago Jiménez (1995: 395)].

Tener la cabeza como una olla/jaula de grillos: Cuando alguien se encuentra sumamente aturdido. *Voy a salir a dar un paseo, porque llevo todo el día estudiando y tengo la cabeza como una olla de grillos.* Cuando un sitio parece o está como una jaula/olla de grillos, nos referimos a un sitio dominado por el ruido, el desorden y la confusión. Imagínense lo que sería meter a un montón de grillos en una jaula o en una olla, con el ruido que hace uno solo. [Buitrago Jiménez (1995:401)].

No estar alguien en sus cabales: Estar loco. *Con este frío que hace y tú en manga corta. ¡Tú no estás en tus cabales!* El término *cabal* significa «Ajustado a peso o a medida», en este caso de juicio o de sentido común (cfr. Ser una persona *cabal*) [Buitrago Jiménez (1995: 512)].

Sacar a alguien de sus casillas: Hacer enfadar a alguien hasta tal punto que pierda la paciencia, *saca de sí*, y se comporte de una forma anormal. *Siento haberte gritado tanto, pero es que hay veces en que tu chulería y tu falta de respeto me sacan de mis casillas.* A buen seguro, la locución alude a algún juego de mesa con *casillas* o *escaques*, es decir, con espacios para las fichas de cada jugador. Puede referirse al ajedrez, a las damas o a un juego similar a éstas llamado *tablas reales*¹⁴; en todos estos juegos, un jugador que llega a una casilla ocupada por otra ficha, puede echarla del juego, o sea, *sacarla de su casilla* [Buitrago Jiménez (1995: 631-2)].

¹⁴ También conocido como *backgammon* o *tavli*.

Aprender a leer, sacando ju(e)go a los textos

Animación a la lectura en la clase de E/LE

Eleni Leontaridi, Natividad Peramos Soler, Marina Ruiz Morales

Universidad Aristóteles de Salónica (Grecia)

RESUMEN: Hoy en día, la literatura se usa como un vehículo para enseñar español, siendo su fin el de fomentar diversos aspectos de la competencia comunicativa de los estudiantes. El texto literario presenta un atractivo especial en comparación con textos informativos o expositivos, por crear una realidad distinta y afectiva que involucra más al lector; no obstante, hay alumnos que ante el término 'literatura' se echan a temblar, pues los jóvenes leen cada vez menos. En este taller, tras una breve presentación de fundamentos teóricos en relación con el tema de la animación a la lectura y la problemática de cómo emplear distintos géneros literarios en la clase de ELE, veremos qué tipo de materiales y actividades dinamizadoras podemos usar para conseguir que los alumnos se sientan motivados hacia la lectura y que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelva más ameno, productivo y creativo.

Palabras clave: *Animación a la lectura, técnicas dinamizadoras, géneros literarios, comprensión lectora, enseñanza de E/LE*

5. INTRODUCCIÓN

Según Martín & García (2002) *“el término ‘Animación a la Lectura’ surge ante la necesidad de ofrecer un apoyo para los usuarios de la biblioteca propiciando un acercamiento a las mismas¹⁵”*. Para muchos bibliotecarios o estudiosos interesados en el tema, lo importante es *“despertar intereses, [...] crear espacios de expresión y comunicación en los que el libro y la lectura estén presentes y se ofrezcan al adulto de manera natural y cotidiana”*. La necesidad de impulsar iniciativas para despertar el interés por los libros se ve también en el campo de la glotodidáctica, pues hoy en día, la literatura se usa como un vehículo para enseñar una lengua extranjera, siendo su fin el de fomentar diversos aspectos de la competencia comunicativa¹⁶ de los estudiantes. En este proceso de enseñanza, el texto literario presenta un atractivo especial – en comparación con textos informativos o expositivos - por crear una realidad distinta y afectiva que involucra más al lector. No obstante, como señala Coloma Maestre (2003: 229-230):

A pesar de la creencia y del esfuerzo de algunos teóricos y docentes por llevar la literatura a nuestras aulas, la realidad es que cada vez nuestros alumnos, salvo una élite universitaria, se sienten menos atraídos por la lectura, y por ende, por autores literarios modernos y clásicos. Es verdad que este es un problema, tristemente contrastado, que viene ya dado en la lengua materna. Cada vez los estudiantes [...] leen menos. [...] Así, cuando el esforzado profesor de LE intenta llevar el texto literario al aula se encuentra, además de con el retraso que traen en su L1¹⁷, con

¹⁵ Según las mismas autoras, en todo el territorio español, se han llevado a cabo numerosas actividades para potenciar y fomentar el uso de la biblioteca. Destacamos entre otras: Para hacer mención a algunas de ellas: talleres de lectura para adultos; tertulias del fomento de la lectura para mujeres; campañas de promoción a la lectura; cuentacuentos; concursos literarios de relatos cortos; formación de usuarios; visitas programadas a museos, etc.

¹⁶ En el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994: 15) la competencia comunicativa se define como «el conjunto de conocimientos y capacidades que permite emitir y entender los mensajes de manera contextualmente apropiada». Para una aproximación al concepto de la competencia comunicativa, consúltese Cenoz Iragui (2004).

¹⁷ En relación con la realidad española, por ejemplo, Martín & García (2002) señalan al respecto: *“Las cifras de lectura en adultos no son muy alentadoras y el estudio sobre hábitos de lectura y compra de libros de la Federación de Gremios de Editores de España realizada en el 2001 demuestra que un 45% de españoles mayores de 14 años no leen nunca, así como que los mayores de 55 años tienen el índice más bajo (con una media de lectura del 38%)”*.

que las limitaciones lingüísticas de los alumnos en lengua meta les impiden leer y comprender al nivel deseado.

En este punto, la labor del profesor es fundamental, pues él puede conseguir que se manifieste en sus alumnos el interés por leer autónomamente, es decir, fuera del ámbito escolar. Pero, ¿cómo se puede lograr esto teniendo tantas dificultades *a priori*? A nuestro modo de ver, lo primero que debe tener en cuenta un buen animador a la lectura es que nada puede animar si él mismo no se encuentra animado a leer¹⁸. En otras palabras, la motivación del profesor es fundamental, pues, como, característicamente, señala Coloma Maestre (2003: 234) *“será más útil para los alumnos un mal texto llevado a clase con emoción que un buen texto llevado con apatía”*. El docente debe esforzarse en conocer los intereses y los gustos de sus alumnos – además de saber elegir textos con un léxico y estructuras adecuados para su edad y nivel-, para poder encontrar textos que animen a los alumnos, pues *“la motivación es la única capacidad que puede poner en marcha el interés por la lectura”* (Guerrero & Belmonte 2001: 14).

En relación con el tema de la explotación de la literatura, hay recursos estupendos (en formato impreso y electrónico¹⁹), de orientación tanto teórica como práctica²⁰ mientras que en el mercado aparecen cada vez más títulos de manuales cuya finalidad es introducir y acercar al alumno a algunas de las más sobresalientes figuras de la literatura española e hispanoamericana, a través de una selección de textos, acompañada de datos biográficos de sus autores, ejercicios de léxico y de comprensión lectora, etc²¹. No obstante, por muy útiles que sean dichos manuales, muchas veces, el profesor no tiene a su disposición todo el tiempo que requeriría su adopción e inclusión en la programación. Por otra parte, puesto que lo que nos interesa examinar en este trabajo son maneras para cultivar en los alumnos el gusto por la lectura, nos gustaría ofrecer al lector ideas y recursos alternativos para este fin.

6. MOTIVACIÓN DE LOS DISCENTES

Hay varios factores que se combinan en el perfil de un buen estudiante de una L2, pero está claro, que la motivación del alumno resulta un factor sumamente importante. Desde un punto de vista más amplio, Yule (2004: 224) sugiere que:

...aquellos [alumnos] que han tenido más éxito son los que están más motivados. Así, la motivación puede ser tanto un resultado como una causa del éxito. Un entorno en el que se anime a aprender, debería ser, por consiguiente, más útil que uno en el que sólo se remarquen los errores y las correcciones²²

¹⁸ En este sentido, la postura del Consejo de Europa (2002: 142-143) es suficientemente diáfana:

“Los profesores deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua”, a la vez que deberían reflexionar sobre “¿qué importancia se le da a: [...] su capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumnado a desarrollarla?”.

¹⁹ En general en Internet se ofrecen muchas propuestas en torno a la animación a la lectura, muchas veces promovidas por instituciones públicas, como bibliotecas o centros de enseñanza (por ejemplo, Biblioteca del I.E.S. Ramón J. Sender: http://www.iesender.org/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=30), o por iniciativas privadas. Un ejemplo del último es el portal ANIMALEC <<http://www.animalec.com/lectura/index.php>> donde se pueden encontrar – entre otros- guías de lecturas, recursos para profesores y padres, *web-quest* sobre animación a la lectura, bibliotecas, libros y autores, etc.

²⁰ Para una primera introducción, remitimos a los monográficos Nº 48 (*La comprensión lectora en el aula de E/LE*) y Nº 59 (*La literatura en el aula de ELE*) de la revista *Carabela* (2000 y 2006 respectivamente).

²¹ Podemos citar a modo de ejemplo: Siles Artés & Sánchez Maza (2000), Benetti, Casellato & Messori (2004) y Bados Ciria (2001).

²² Acerca de ciertas consideraciones sobre la corrección del error y la evaluación en el proceso de aprendizaje de la L2, remitimos al lector interesado a los trabajos de Parrondo Rodríguez (2004), J. & A. Eguiluz Pacheco (2004) y Rigamonti (1998). Para una aproximación bibliográfica al tema de la evaluación en la enseñanza de L2, consúltese Larrañaga Domínguez (2004).

El tema de la motivación en el campo de la adquisición de la L2 surgió en la década de los '50 por estudiosos como W.E. Lambert (1955) que se interesaron en estudiar la intuición –hasta aquel momento especulativa- de que el desarrollo del bilingüismo de un alumno se afecta por su grado de compromiso emocional en el aprendizaje de la L2. Pero, a nivel práctico, ¿qué podemos hacer nosotros, como profesores de L2, para aumentar la motivación de nuestros alumnos? Para ello, Lorenzo Bergillos (2004: 319-322) propone una serie de macroestrategias de las cuales destacamos la de “*crear una atmósfera relajada en el aula*”²³. A nuestro modo de ver, lograr que los alumnos se sientan menos desinhibidos y que se relajen en clase, está estrechamente relacionado con hacerles sentir que, de alguna forma, se disminuya la formalidad del contexto educativo, y qué mejor manera de conseguir esto que echar mano del componente lúdico que pueda incidir en la enseñanza de L2²⁴. Naturalmente, con esto, no pretendemos “*convertir la clase de E/LE en un gran juego*” ni que “*tengamos que sacar de la cartera, a modo de prestidigitadores, juego tras juego, pero, ¿por qué no convertir nuestra forma de introducir la información en algo divertido?*”. El profesor, debe ser creativo²⁵, pues de esta forma transforma sus clases en un ambiente animado y ‘contagia’ su entusiasmo a los alumnos. No obstante, no debemos perder de vista que:

La motivación es una razón de peso para llevar el texto literario a clase, mas no debemos caer en el error que sería presentar estos textos/ actividades como objetos aislados, con el único fin de conseguir propósitos lingüísticos, discursivos o culturales; tenemos la oportunidad de encauzar todo este aprendizaje para que nuestros alumnos se conviertan en verdaderos lectores en lengua española, de literatura en español. Esto contribuirá, en gran medida, a su autonomía como aprendices de LE²⁶.

Coloma Maestre (2003: 231)

7. IDEAS Y GÉNEROS ALTERNATIVOS PARA LA ANIMACIÓN A LA LECTURA

7.1. Muestras literarias humorísticas (o ...un toque de humor no le viene mal a nadie)

Las razones por las que un libro pueda cautivar al lector varían, dependiendo en gran medida de los gustos personales del mismo. A un estudiante le puede gustar la novela, a otro los cuentos o la poesía, etc. El estilo del autor, los personajes, el desarrollo de la trama son factores desde luego importantes, pero un elemento decisivo al que hemos hecho alusión antes y que, según nosotros, atraería la atención de la mayoría de los estudiantes es que el texto sea *divertido*. Si optamos por trabajar en clase con fragmentos que hagan que los alumnos se rían y, a la vez, reflexionen sobre lo lingüístico y lo cultural del mundo hispano, es bastante probable que deseen leer el libro entero. En este sentido, un libro que por su comicidad – a veces hilarante- nos ha dado muy buenos resultados hasta ahora²⁷ es *La tesis de Nancy* de Ramón Sender (1962).

²³ Otras macroestrategias motivacionales implican consideraciones como: a) Hacer las clases interesantes; b) Transmitir un ejemplo de compromiso con la disciplina y asumir los objetivos de la enseñanza por parte del profesor; c) Presentar las actividades de forma ordenada, con objetivos definidos y graduados a los niveles de los alumnos; d) Promover la autonomía en el aprendizaje; e) Familiarizar a los alumnos con la cultura de la L2 (Lorenzo Bergillos 2004: 319-322).

²⁴ En relación con este tema, consúltese el monográfico Nº 41 (*Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*) de la revista *Carabela* (1997). Sobre actividades lúdicas para la clase de lengua extranjera, se pueden consultar los trabajos de Érotas, Leontaridi & Sigala (2008 y 2006), Ruiz, Peramos & Leontaridi (2007), Leontaridi & Sigala (2005), Moreno García et al. (2005), Sánchez Pérez & Fernández (2004), Fernández González (2002), Sánchez Benito & Sanz Oberberger (1999), Iglesias Casal & Prieto Grande (1998), Prange & Pichardo Castro (1997), Santiago Guervós & Fernández González (1997), González Sainz (1994) y Palencia (1990).

²⁵ Sobre la creatividad en la enseñanza –a nivel teórico y práctico- en relación con los temas que estamos tratando consúltese M. Lambert (2001), Sanz Pastor (1998) y Rodari (1980 y 1996).

²⁶ En relación con el tema de la autonomía del aprendiz de LE véase Consejo de Europa (2002: 140-143).

²⁷ Otro libro que nos ha dado buenos resultados, por su carácter satírico, es *Sin Noticias de Gurb*, de Eduardo Mendoza (1991).

La tesis de Nancy es una crítica mirada a la España de los '60 a través de los ojos de una sorprendida estudiante norteamericana, Nancy, que está en Sevilla escribiendo su tesis sobre las costumbres españolas. Como se señala en la introducción del libro, Nancy, siendo estudiante de lenguas románicas, "intenta comprender los conceptos, las costumbres o modos de ser por el origen etimológico de las palabras, lo que lleva a disparatadas interpretaciones". En otras palabras, al elemento lingüístico se debe una de las mayores fuentes de comicidad del texto, de ahí que el libro sea adecuado para usarse con estudiantes que tengan un alto dominio del idioma²⁸. Veamos algunos fragmentos:

RAMÓN J. SÉNDER (1962), La tesis de Nancy

"El marqués nos invitó a cenar... Comimos igual que en los palacios de Las mil y una noches. Cinco courses. Ya digo que tenía hambre ... Figúrate: diez horas habían pasado desde el lunch: El marqués me preguntaba qué era lo que me había gustado más en Sevilla. Le dije: -La catedral y la Girakla. Entonces el marqués, tal vez agradecido porque debe ser muy patriota, mientras comía con la mano izquierda, con la derecha se puso a hacerme un masaje en una rodilla. ¡Cosa más extraña! Debe de ser una costumbre española. Tiene fama España de ser muy hospitalaria a la manera de los pueblos orientales y esa debía ser una atención tradicional con los huéspedes. Yo seguía comiendo con un hambre terrible. De vez en cuando miraba al marqués, sonreía y le decía: -Muchas gracias, señor marqués. Con eso quería decirle que no se molestara más. Pero él seguía dándome masaje. Supuse que tal vez la marquesa estaba haciendo lo mismo con John. Pero luego supe que a John no le había hecho masaje nadie".

"Al pie de mi hotel hay un café con mesas en la acera, que se llama la Mezquita. En cuanto me siento se acercan unos vendedores muy raros (algunos ciegos), con tiras de papel numeradas. Dicen que es la lotería. Me ofrecen un trozo de papel por diez pesetas y me dicen que si sale un número que está allí impreso, me darán diez mil. Yo le pregunté al primer vendedor que se me acercó si es que él tenía tanto dinero, y entonces aquel hombre tan mal vestido se rió de mí y me dijo: "Yo, no. El dinero lo da el Gobierno. "Entonces resulta que todos esos hombres son empleados del Gobierno. Pero parecen muy pobres".

«Le pregunté si rezaba oraciones y qué le pedía a Dios en ellas.
 - ¿Yo? No, señorita. Rezar, rezo, pero no le pido nada a Dios. Nozotros no le pedimos nunca nada a Dios.
 - ¿Entonces?
 - Entendamos, señorita. Nozotros le desimos a Dios nuestro Señor; Dios mío, no te pido que me des nada. Sólo te pido que me pongas donde lo haya.»

«Estos gitanos no son incultos, sino que tienen formas de cultura propias y diferentes. Eso es. Al hablarme yo de la antigüedad de su nombre y de los Antolínez, él me respondió que el apellido más antiguo del mundo es Pérez. Y que Adán, el del paraíso terrenal, se llamaba Pérez, porque Dios le dijo: 'Si comes fruta del árbol prohibido, Pérez-serás'. Yo creo que es una broma y un juego de palabras con perecerás. Mi novio es así y hay que andar con cuidado».

«Así llegamos al café. Mi novio solía vender vinos a aquel establecimiento, y al verlo llegar el encargado, que le había dado el día antes un vale firmado en lugar de dinero, le preguntó bajando la voz:
 - ¿Vale el vale?
 - Sí—dijo Curro—. Pero no vino el vino.
 Mistress Dawson repetía: "Vale el vale. Vino el vino." Parecían consignas secretas en clave. En aquel momento, dos contentillos estaban hablando animadamente y uno se lamentaba de tener que ir cada día a casa del dentista, donde pasaba grandes molestias. El otro le preguntaba cómo se las arreglaba para comer y el de los dientes respondía agriadamente:
 - ¿Cómo como? Como como como.
 Bajó la voz Mrs Dawson para preguntarme qué idioma hablaba aquel hombre que repetía la misma palabra cinco veces en diferentes tonos, como los chinos. Curro dijo que hablaba portugués 'del otro lado de la mar'. Y añadió:
 - Eze tiene una tía mulata en Rbjaneiro. ¿No ha oído mentar esa tierra? Er que la descubrió era de la Rioja y de ahí er nombre»

²⁸ El libro, pues sirve tanto para practicar la destreza de comprensión lectora como para reflexionar sobre el uso de la lengua en sí. Además, sirve de buen material de apoyo para tratar el tema de los malentendidos culturales en clase de E/LE (sobre este último considérese por ejemplo el trabajo de Barrio & de Vega, 1999).

7.2. Microrrelatos o... el tamaño no siempre importa

Los microrrelatos son una modalidad narrativa que se desarrolló especialmente en el ámbito hispanoamericano²⁹. “El Dinosaurio” es una de las muestras más conocidas de dicho género: “*Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí*”. Aunque los primeros comentarios de los estudiantes ante textos de esta índole seguramente serán del tipo “bueno, ¿y eso es literatura?”, tenemos que hacerles ver que *sí que lo es*, pues en palabras de Lagmanovich (1996) “*lo importante de la obra estética es que debe ser capaz de conferir placer*”.

Los microrrelatos, por su extensión³⁰, constituyen una buena muestra e introducción a la creación literaria de una lengua y dan mucho más de sí de lo que salta a primera vista al trabajar con ellos en clase. Como señala Parisi (2003:72) un texto de estas características está abierto a un sinfín de preguntas e interpretaciones distintas:

¿Quién se despertó? ¿Dónde estamos? ¿En qué época? ¿Sería igual si omitiéramos la palabra ‘todavía’? Lo interesante es que todas las posibles respuestas/ hipótesis de lo que precede o de lo que pueda ser la continuación no son correctas o incorrectas, todas son posibles en el mundo de la ficción y al expresarlas los estudiantes están hablando en español.

A nuestro modo de ver, la extensión de un texto no es el criterio definitivo a la hora de elegir usar un texto o no en clase, pues lo que nos interesa es fomentar *el gusto por la lectura*, hacerla atractiva a los ojos de los alumnos; hacerles ver que no se deben asustar ante un texto extenso ni ante *etiquetas* como “poesía”, “ensayo”, etc³¹. Al fin y al cabo hay poemas de Benedetti que parecen narraciones y cuentos suyos de lo más poético; ensayos de Borges que parecen cuentos y cuentos que parecen ensayos. De ahí que podamos intentar atraer su atención trabajando con microrrelatos como los siguientes³²:

<p>“El dinosaurio” <i>Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.</i> AUGUSTO MONTERROSO (1969), <i>Obras completas (y otros cuentos)</i></p>
<p>“La culta dama” <i>Le pregunté a la culta dama si conocía el cuento de Augusto Monterroso titulado “El dinosaurio”. -Ah, es una delicia –me respondió–, ya estoy leyéndolo.</i> JOSÉ DE LA COLINA (en Zavala, 2003: 271)</p>

²⁹ Posiblemente en donde más se destaca esta forma sea en Argentina, Chile, Colombia, México y Venezuela, llevando la estabilización del microrrelato al punto de constituir proyectos autónomos como es el caso de autores como Juan José Arreola, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar y Marco Denevi.

³⁰ La brevedad no es el único criterio a la hora de distinguir un *microrrelato* de un *microtexto*, pues según señala Parisi (2003: 76), recogiendo a Lagmanovich, “*los primeros pueden incluir aforismos, greguerías, recreaciones de la prosa de la publicidad y de los medios masivos de comunicación no articulados entre otros*”. Como explica Larrea (2001-2002): “*Características propias del microcuento son su brevedad extrema, secuencia narrativa incompleta, lenguaje preciso, muchas veces poético. Su carácter trans-textual lo proyecta hacia otros discursos de manera implícita o explícita. Su final abrupto, impredecible, pero abierto a múltiples interpretaciones, impone una lectura que incide en el desarrollo de la imaginación y del pensamiento exigiendo un lector modelo que recree el contexto de este minicosmos narrativo*”. Para la postulación de rasgos definitorios de los microrrelatos consúltese también Lagmanovich (1996) y Rojo (1996: 8). Igualmente, remitimos al lector interesado en el género del microrrelato al número 1-4 de la *Revista Interamericana de Bibliografía* (1996) disponible en http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/rib/rib_1996/index.aspx?culture=es&navid=201.

³¹ Con un propósito parecido, Martín Peris (2000: 104) muestra las grandes posibilidades de la utilización de refranes, proverbios, adivinanzas y otros géneros menores en el ámbito de la glotodidáctica.

³² La mayoría proceden de de Lagmanovich (2006). En la misma fuente se ofrece un corpus de algo más de un centenar de textos y comentarios al respecto. Para más ejemplos de microrrelatos consúltese González Martínez (2002), Zavala (2000, 2002 y 2003), Rojo (1996) y Parisi (2005).

<p>"Preocupación" <i>-No se preocupe. Todo saldrá bien –dijo el Verdugo. -Eso es lo que me preocupa –respondió el Condenado a muerte.</i> ORLANDO ENRIQUE VAN BREDAM (1994), <i>La vida te cambia los planes</i></p>
<p>"Don Quijote cuerdo" <i>El único momento en que Sancho Panza no dudó de la cordura de don Quijote fue cuando lo nombraron (a él, a Sancho) gobernador de la insula Barataria.</i> MARCO DENEVI (1970), <i>Parque de diversiones</i></p>
<p>"Veritas odium parit" <i>-Traedme el caballo más veloz –pidió el hombre honrado-. Acabo de decirle la verdad al rey.</i> MARCO DENEVI (1969), <i>Falsificaciones</i></p>
<p>"Cotidiana" <i>Tras una discusión, coloqué a mi mujer sobre la mesa, la planché y me la vestí. No me sorprendió que resultara muy parecida a un hábito.</i> MIGUEL GÓMES (1987), <i>Visión memorable</i></p>
<p>"Amar 77" <i>Y después de hacer todo lo que hacen se levantan, se bañan, se entalcan, se perfuman, se visten, y así progresivamente van volviendo a ser lo que no son.</i> JULIO CORTÁZAR (1979), <i>Un tal Lucas</i></p>
<p>"Cuento de horror" <i>La mujer que amé se ha convertido en fantasma. Yo soy el lugar de las apariciones.</i> JUAN JOSÉ ARREOLA (1980), <i>Palíndroma</i></p>
<p>"Fundición y forja" <i>Todo se imaginó Superman, menos que caería derrotado en aquella playa caliente y que su cuerpo fundido, serviría después para hacer tres docenas de tornillos de acero, de regular calidad.</i> JAIRO ANÍBAL NIÑO (en González Martínez, 2002: 62)</p>
<p>"Cuento de arena" <i>Un día la ciudad desapareció. De cara al desierto y con los pies hundidos en la arena, todos comprendieron que durante treinta largos años habían estado viviendo en un espejismo.</i> JAIRO ANÍBAL NIÑO (en González Martínez, 2002: 60)</p>
<p>"El pozo" <i>Mi hermano Alberto cayó al pozo cuando tenía cinco años. Fue una de esas tragedias familiares que sólo alivian el tiempo y la circunstancia de la familia numerosa. Veinte años después mi hermano Eloy sacaba agua un día de aquel pozo al que nadie jamás había vuelto a asomarse. En el caldero descubrió una pequeña botella con un papel en el interior. "Este es un mundo como otro cualquiera", decía el mensaje.</i> LUIS MATEO DÍEZ, en Parisi (2003: 74)</p>
<p>"Historia" <i>Ayer por la tarde fue extraído de las antiguas aguas del Mediterráneo el cuerpo petrificado de Ícaro. Al ser colocado sobre la cubierta del barco, sus alas metálicas, limpias y poderosas, lanzaron una erupción de luz cuando fueron tocadas por el sol de los venados. Se sospecha que la afirmación de que Ícaro usaba alas de cera, fue propalada por sus asesinos.</i> JAIRO ANÍBAL NIÑO (en Parisi, 2003: 74)</p>
<p>"Golpe" <i>Mamá, dijo el niño, ¿qué es un golpe? Algo que duele muchísimo y deja amoratado el lugar donde te dio. El niño fue hasta la puerta de casa. Todo el país que le cupo en la mirada tenía un tinte violáceo.</i> PÍA BARRCOS (en Larrea, 2001-2002)</p>
<p>"Padre nuestro que estás en el cielo" <i>Mientras el sargento interrogaba a su madre y su hermana, el capitán se llevó al niño, de una mano, a la otra pieza...</i> - ¿Dónde está tu padre? - preguntó - Está en el cielo - susurró él - ¿Cómo? ¿Ha muerto? - preguntó asombrado el capitán. - No - dijo el niño - Todas las noches baja del cielo a comer con nosotros. El capitán alzó la vista y descubrió la puertecilla que daba al entretecho. JOSÉ LEANDRO URBINA (en Larrea, 2001-2002)</p>

<p>"Anuncio" Oriundo de Hamelinn, soy flautista y alquilo mis servicios: puedo sacar las ratas de una ciudad o, si se prefiere, a los niños de un país sobrepoblado. RENE AVILES FABILA (en Larrea, 2001-2002)</p>
<p>Había una vez [1] Había una vez un cuento de nunca acabar que también empezaba así: Había una vez... JOSÉ EMILIO PACHECO, <i>La sangre de Medusa</i> (en Rojo, 1996: 101)</p>
<p>Había una vez [2] Un apuesto joven llama a la puerta y le pide que se calce la más hermosa de las zapatillas. En cuanto observa que ésta se ajusta al pie perfectamente, la toma del brazo al mismo tiempo que le dice: - Queda usted arrestada, esta zapatilla fue hallada en la escena del crimen. JAVIER QUIROGA G., <i>El libro de la imaginación</i> (en Rojo, 1996: 107)</p>
<p>Memorias de Juan Charasqueado -Yo no lo maté: él solito se le atravesó a la bala. JOSÉ EMILIO PACHECO, <i>La sangre de Medusa</i> (en Rojo, 1996: 116)</p>

En definitiva, los microrrelatos son una buena fuente de "corpus literario", pues pese a su brevedad, están abiertos a múltiples interpretaciones y como, acertadamente, señala Parisi (2003: 72):

J. Cortázar decía, comparando la narrativa a un encuentro de boxeo, que la novela ganaba por puntos mientras que el relato por K.O. Bueno, pues yo diría que los microcuentos son el Mike Tyson de la situación. No se pasa del primer round: son breves, (de una línea, un párrafo, dos,... y una página), concisos, contundentes, inmediatos, actuales, llenos de implicaciones y de transtextualidad. En fin, son un excelente pretexto para que los chicos hablen, especulen, opinen, es decir, para que se expresen y comuniquen en la lengua meta...³³

7.3. Los cuentos (para niños)

<p>"Cuento que me contó una vez mi hija Adriana fastidiada de que le pidiera un cuento: HABÍA UNA VEZ UN COLORIN COLORADO" JOSÉ ANTONIO MARTÍN, <i>Abretesésamo</i> (en Parisi, 2003: 83)</p>

Está claro que los cuentos propiamente dichos son de una extensión más larga que lo que acabamos de ver. Ahora bien, los cuentos para niños, pueden resultar una herramienta valiosa en manos del profesor que quiera animar a sus alumnos a que lean en lengua extranjera, pues al estar familiarizados los alumnos con la historia y los personajes, están mejor preparados para entender la trama sin sentir la necesidad de recurrir constantemente al diccionario, en caso de vocabulario o estructuras desconocidas³⁴.

A nuestro modo de ver, para estudiantes mayores, versiones "alternativas" del género del cuento, como son los *Cuentos políticamente correctos* de James Finn Garner (1995) o los *Cuentos para jugar* de Gianni Rodari (1980)³⁵ podrían resultar aún más interesantes. En el primer caso, el sutil sentido de humor de Garner, aparte de hacer la lectura amena y divertida, abona el terreno para el desarrollo de debates en clase y la práctica de la destreza oral en general. Considérese por ejemplo la siguiente versión de *Caperucita Roja*³⁶:

³³ Consúltese la misma fuente para una propuesta de explotación didáctica del género del microrrelato en la clase de ELE.

³⁴ Además, como señala Ruppl (2006: 26-27), "Una de las ventajas que ofrecen estas historias de nuestra infancia es que la mayoría de los estudiantes las conocen, por lo cual pueden ser utilizadas desde niveles iniciales para cumplir una amplia gama de objetivos lingüísticos."

³⁵ Disponible en formato electrónico en <http://d.scribd.com/docs/2591e44abw9em0p2z1ft.pdf>.

³⁶ Para sugerencias didácticas en cuanto a cómo emplear este cuento para la práctica de la expresión escrita, consúltese Leontaridi & Sigala (2005: 197-199). Para más sugerencias prácticas sobre el uso de los cuentos (tradicionales y literarios) como recurso didáctico en la clase de E/LE, consúltese Santamaría Martínez (2006).

Erase una vez una persona de corta edad llamada Caperucita Roja que vivía con su madre en la linder de un bosque. Un día, su madre le pidió que llevara una cesta con fruta fresca y agua mineral a casa de su abuela, pero no porque lo considerara una labor propia de mujeres, atención, sino porque ello representaba un acto generoso que contribuía a afianzar la sensación de comunidad. Además, su abuela no estaba enferma; antes bien, gozaba de completa salud física y mental y era perfectamente capaz de cuidar de sí misma como persona adulta y madura que era.

Así Caperucita Roja cogió su cesta y emprendió el camino a través del bosque. Muchas personas creían que el bosque era un lugar siniestro y peligroso, por lo que jamás se aventuraban en él. Caperucita Roja, por el contrario, poseía la suficiente confianza en su incipiente sexualidad como para evitar verse intimidada por una imaginaria tan obviamente freudiana.



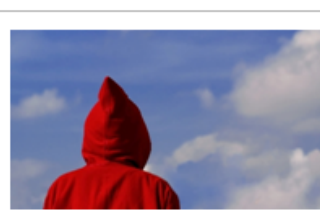
De camino a casa de su abuela, Caperucita Roja se vio abordada por un lobo que le preguntó qué llevaba en la cesta.

–Un saludable tentempié para mi abuela quien, sin duda alguna, es perfectamente capaz de cuidar de sí misma como persona adulta y madura que es –respondió.

–No sé si sabes, querida –dijo el lobo-, que es peligroso para una niña pequeña recorrer sola estos bosques.

Respondió Caperucita:

–Encuentro esa observación sexista y en extremo insultante, pero haré caso omiso de ella debido a tu tradicional condición de proscrito social y a la perspectiva existencial –en tu caso propia y globalmente válida- que la angustia que tal condición te produce te ha llevado a desarrollar. Y ahora, si me perdonas, debo continuar mi camino.



Caperucita Roja entió nuevamente el sendero. Pero el lobo, liberado por su condición de segregado social de esa esclava dependencia del pensamiento lineal tan propia de Occidente, conocía una ruta más rápida para llegar a casa de la abuela. Tras irrumpir bruscamente en ella, devoró a la anciana, adoptando con ello una línea de conducta completamente válida para cualquier carnívoro. A continuación, inmune a las rígidas nociones tradicionales de lo masculino y lo femenino, se puso el camión de la abuela y se acurrucó en el lecho.

Caperucita Roja entró en la cabaña y dijo:

–Abuela, te he traído algunas chucherías bajas en calorías y en sodio en reconocimiento a tu papel de sabia y generosa matriarca.

–Acércate más criatura, para que pueda verte –dijo suavemente el lobo desde el lecho.

–¡Oh! –repuso Caperucita-. Había olvidado que visualmente eres tan limitada como un topo. Pero, abuela, ¡qué ojos tan grandes tienes!

–Han visto mucho y han perdonado mucho, querida.

–Y, abuela, ¡qué nariz tan grande tienes!... relativamente hablando, claro está, y a su modo indudablemente atractiva.

–Ha oído mucho y ha perdonado mucho, querida.

–Y... ¡abuela, qué dientes tan grandes tienes!

Respondió el lobo:

–Soy feliz de ser quien soy y lo que soy –y, saltando de la cama, aferró a Caperucita Roja con sus garras, dispuesto a devorartas.

Caperucita gritó; no como resultado de la aparente tendencia del lobo hacia el travestismo, sino por la deliberada invasión que había realizado de su espacio personal.

Sus gritos llegaron a oídos de un operario de la industria maderera (o técnico en combustibles vegetales, como él mismo prefería considerarse) que pasaba por allí. Al entrar en la cabaña, advirtió el revuelo y trató de intervenir. Pero apenas había alzado su hacha cuando tanto el lobo como Caperucita Roja se detuvieron simultáneamente.

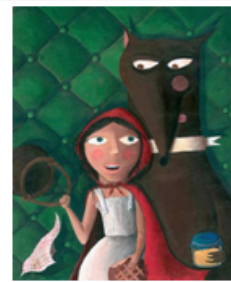
–¿Puede saberse con exactitud qué cree usted que está haciendo? –inquirió Caperucita.

³⁷ En la misma página se puede encontrar *Caperucita Roja* de Rodari (GIANNI RODARI, *Cuentos por teléfono*). En la misma fuente (Garner, 1995) se incluyen también los siguientes cuentos (políticamente correctos): "El traje nuevo del Emperador", "Los tres cerditos", "Rapunzel", "La Cenicienta", "Blancanieves y los siete enanitos", "El Príncipe Rana", "Juan y las habichuelas", "El flautista de Hamelin", etc. Para los lectores que estén interesados en Garner, recomendamos que visiten su página <http://www.jamesfinngarner.com/>, donde, entre otras cosas, pueden encontrar información sobre más publicaciones del autor. La versión de *Caperucita Roja* reproducida aquí se puede consultar en formato electrónico en: http://www.materialesdelengua.org/LITERATURA/TEXTOS_LITERARIOS/CUENTOS/contar/caperucita.htm.

El operario maderero parpadeó e intentó responder, pero las palabras no acudían a sus labios.

—¿Se cree acaso que puede irrumpir aquí como un Neandertalense cualquiera y delegar su capacidad de reflexión en el ama que lleva consigo? —prosiguió Capucita—. ¡Sexista! ¡Racista! ¿Cómo se atreve a dar por hecho que las mujeres y los lobos no son capaces de resolver sus propias diferencias sin la ayuda de un hombre?

Al oír el apasionado discurso de Capucita, la abuela saltó de la panza del lobo, arrebató el hacha al operario maderero y le cortó la cabeza. Concluida la odisea, Capucita, la abuela y el lobo creyeron experimentar cierta afinidad en sus objetivos, decidieron instaurar una forma alternativa de comunidad basada en la cooperación y el respeto mutuos y, juntos, vivieron felices en los bosques para siempre.



J. F. GARNER (1995: 13-19)

En *Cuentos para jugar*³⁸, Rodari (1980) ofrece una veintena de cuentos cuyos desenlaces quedan abiertos a tres finales distintos. Resultan atractivos pues implican, a menudo, personajes conocidos (como es Pinocho en el ejemplo que citamos a continuación). Las historias en sí favorecen el diálogo y la expectación en cuanto al posible desenlace, y el lector, aparte de los tres finales que tiene a su disposición para elegir (justificando su elección), puede inventar (narrar o escribir —si se quieren practicar otras destrezas) un final nuevo. Veamos un ejemplo:

GIANNI RODARI — CUENTOS PARA JUGAR

Pinocho el astuto

Había una vez Pinocho. Pero no el del libro de Pinocho, otro. También era de madera, pero no era lo mismo. No lo había hecho Gepeto, se hizo él solo.

También él decía mentiras, como el famoso muñeco, y cada vez que las decía se le alargaba la nariz a ojos vista, pero era otro Pinocho: tanto es así que cuando la nariz le crecía, en vez de asustarse, llorar, pedir ayuda al Hada, etcétera, tomaba un cuchillo, o sierra, y se cortaba un buen trozo de nariz. Era de madera ¿no? así que no podía sentir dolor.

Y como decía muchas mentiras y aún más, en poco tiempo se encontró con la casa llena de pedazos de madera.

—Qué bien —dijo—, con toda esta madera vieja me hago muebles, me los hago y ahorro el gasto del carpintero.

Hábil desde luego lo era. Trabajando se hizo la cama, la mesa, el armario, las sillas, los estantes para los libros, un banco. Cuando estaba haciendo un soporte para colocar encima la televisión se quedó sin madera.

—Ya sé —dijo—, tengo que decir una mentira.



Corrió afuera y buscó a su hombre, venía trotando por la acera, un hombrecillo del campo, de esos que siempre llegan con retraso a tomar el tren.

—Buenos días. ¿Sabe que tiene usted mucha suerte?

—¿Yo? ¿Por qué?

—¿Todavía no se ha enterado?! Ha ganado cien millones a la lotería, lo ha dicho la radio hace cinco minutos.

—¡No es posible!

—¿Cómo que no es posible...! Perdona ¿usted cómo se llama?

—Roberto Bislunghi.

—¿Lo ve? La radio ha dado su nombre, Roberto Bislunghi. ¿Y en qué trabaja?

—Vendo embutidos, cuadernos y lámparas en San Giorgio de Arriba.

—Entonces no cabe duda: es usted el ganador. Cien millones. Le felicito efusivamente...

—Gracias, gracias...

El señor Bislunghi no sabía si creérselo o no creérselo, pero estaba emocionadísimo y tuvo que entrar a un bar a beber un vaso de agua. Sólo después de haber bebido se acordó de que nunca había comprado billetes de lotería, así que tenía que tratarse de una equivocación. Pero ya Pinocho había vuelto a casa contento. La mentira le había alargado la nariz en la medida justa para hacer la última pata del soporte. Serró, clavó, cepilló ¡y terminado! Un soporte así, de comprarlo y pagarlo, habría costado sus buenas veinte mil liras. Un buen ahorro.

Cuando terminó de arreglar la casa, decidió dedicarse al comercio.

—Venderé madera y me haré rico.

Y, en efecto, era tan rápido para decir mentiras que en poco tiempo era dueño de un gran almacén con cien obreros trabajando y doce contables haciendo las cuentas. Se compró cuatro automóviles y dos autovías. Las autovías no le servían para ir de paseo sino para transportar la madera. La enviaba incluso al extranjero, a Francia y a Burlandia.

Y mentira va y mentira viene, la nariz no se cansaba de crecer. Pinocho cada vez se hacía más rico. En su almacén ya trabajaban tres mil quinientos obreros y cuatrocientos veinte contables haciendo las cuentas.

³⁸ Los cuentos fueron inicialmente escritos para un programa radiofónico de la RAI (Radio-Televisión Italiana) que se titulaba precisamente *Cuentos para jugar*, que fue emitido en los años 1969-70. Estos mismos cuentos aparecieron después en el *Corriere dei piccoli*.

Pero a fuerza de decir mentiras se le agotaba la fantasía. Para encontrar una nueva tenía que irse por ahí a escuchar las mentiras de los demás y copiarlas: las de los grandes y las de los chicos. Pero eran mentiras de poca monta y sólo hacían crecer la nariz unos cuantos centímetros de cada vez.

Entonces Pinocho se decidió a contratar a un «sugeridor» por un tanto al mes. El «sugeridor» pasaba ocho horas al día en su oficina pensando mentiras y escribiéndolas en hojas que luego entregaba al jefe:

—Diga que usted ha construido la cúpula de San Pedro.

—Diga que la ciudad de Forlimpopoli tiene ruedas y puede pasearse por el campo.

—Diga que ha ido al Polo Norte, ha hecho un agujero y ha salido en el Polo Sur.

El «sugeridor» ganaba bastante dinero, pero por la noche, a fuerza de inventar mentiras, le daba dolor de cabeza.

—Diga que el Monte Blanco es su tío.

—Que los elefantes no duermen ni tumbados ni de pie, sino apoyados sobre la trompa.

—Que el río Po está cansado de lanzarse al Adriático y quiere arrojarse al Océano Índico.

Pinocho, ahora que era rico y super rico, ya no se serraba solo la nariz: se lo hacían dos obreros especializados, con guantes blancos y con una sierra de oro. El patrón pagaba dos veces a estos obreros: una por el trabajo que hacían y otra para que no dijeran nada. De vez en cuando, cuando la jornada había sido especialmente fructífera, también los invitaba a un vaso de agua mineral.

PRIMER FINAL

Pinocho cada día enriquecía más. Pero no creáis que era avaro. Por ejemplo, al «sugeridor» le hacía algunos regalitos: una pastilla de menta, una barrita de regaliz, un sello del Senegal...

En el pueblo se sentían muy orgullosos de él. Querían hacerle alcalde a toda costa, pero Pinocho no aceptó porque no le apetecía asumir una responsabilidad tan grande.

—Pero puede usted hacer mucho por el pueblo —le decían.

—Lo haré, lo haré lo mismo. Regalaré un hospicio a condición de que lleve mi nombre. Regalaré un banquito para los jardines públicos, para que puedan sentarse los trabajadores viejos cuando están cansados.

—¡Viva Pinocho! ¡Viva Pinocho!

Estaban tan contentos que decidieron hacerle un monumento. Y se lo hicieron, de mármol, en la plaza mayor. Representaba a un Pinocho de tres metros de alto dando una moneda a un huerfanito de noventa y cinco centímetros de altura. La banda tocaba. Incluso hubo fuegos artificiales. Fue una fiesta memorable.

SEGUNDO FINAL

Pinocho se enriquecía más cada día, y cuanto más se enriquecía más avaro se hacía. El «sugeridor», que se cansaba inventando nuevas mentiras, hacía algún tiempo que le pedía un aumento de sueldo. Pero él siempre encontraba una excusa para negárselo:

—Usted en seguida habla de aumentos, claro. Pero ayer me ha inventado una mentira de cuarta; la nariz sólo se me ha alargado doce milímetros. Y doce milímetros de madera no dan ni para un escarbadientes.

—Tengo familia —decía el «sugeridor»—, ha subido el precio de las papas.

—Pero ha bajado el precio de los bollos, ¿por qué no compra bollos en vez de papas?

La cosa terminó en que el «sugeridor» empezó a odiar a su patrón. Y con el odio nació en él un deseo de venganza.

—Vas a saber quién soy —farfullaba entre dientes, mientras garabateaba de mala gana las cuartillas cotidianas.

Y así fue como, casi sin darse cuenta, escribió en una de esas hojas: «El autor de las aventuras de Pinocho es Carlo Collodi».

La cuartilla terminó entre las de las mentiras. Pinocho, que en su vida había leído un libro, pensó que era una mentira más y la registró en la cabeza para soltársela al primero que llegara.

Así fue cómo por primera vez en su vida, y por pura ignorancia, dijo la verdad. Y nada más decirla, toda la leña producida por sus mentiras se convirtió en polvo y serrín y todas sus riquezas se volatizaron como si se las hubiera llevado el viento, y Pinocho se encontró pobre, en su vieja casa sin muebles, sin ni siquiera un pañuelo para enjugarse las lágrimas.

TERCER FINAL

Pinocho se enriquecía más cada día y sin duda se habría convertido en el hombre más rico del mundo si no hubiera sido porque cayó por allí un hombrecillo que se las sabía todas; no sólo eso, se las sabía todas y sabía que todas las riquezas de Pinocho se habrían desvanecido como el humo el día en que se viera obligado a decir la verdad.

—Señor Pinocho, esto y lo otro: ponga cuidado en no decir nunca la más mínima verdad, ni por equivocación, si no se acabó lo que se daba. ¿Comprendido? Bien, bien. A propósito, ¿es suyo aquel chalet?

—No —dijo Pinocho de mala gana para evitar decir la verdad.

—Estupendo, entonces me lo quedo yo.

Con ese sistema el hombrecillo se quedó los automóviles, las autovías, el televisor, la sierra de oro. Pinocho estaba cada vez más rabioso pero antes se habría dejado cortar la lengua que decir la verdad.

—A propósito —dijo por último el hombrecillo— ¿es suya la nariz?

Pinocho estalló:

— ¡Claro que es mía! ¡Y usted no podrá quitármela! ¡La nariz es mía y ay del que la toque!

—Eso es verdad —sonrió el hombrecito.

Y en ese momento toda la madera de Pinocho se convirtió en serrín, sus riquezas se transformaron en polvo, llegó un vendaval que se llevó todo, incluso al hombrecillo misterioso, y Pinocho se quedó solo y pobre, sin ni siquiera un caramelo para la tos que llevarse a la boca.

7.4. Relatos, ensayos, y artículos periodísticos

En la misma línea que antes, podemos familiarizar a los alumnos con otro tipo de escritos relativamente breves, como son los relatos, los ensayos o los artículos periodísticos. Estos géneros dan más de sí en clases de adolescentes o adultos, pues sirven también para fomentar el diálogo y la reflexión (oral o escrita), muchas veces desde el punto de vista de la interculturalidad.

Son fáciles de recopilar, pues basta, por ejemplo, con que el profesor busque entre los artículos de opinión que aparecen en diarios semanales (tanto en formato impreso como electrónico). Además, cuentan con la ventaja de que, a menudo, tratan temas de la (sobra la) actualidad, resultando así más interesantes a los estudiantes. A modo de ejemplo, citamos a continuación, textos de Gabriel García Márquez, Julio Llamazares, Maruja Torres y Arturo Pérez Reverte:

LUNES 18 DE OCTUBRE DE 2004

CULTURA

EL PAÍS 10000 / 173

Botella al mar para el dios de las palabras

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

A MIS doce años de edad estuve a punto de ser atropellado por una bicicleta. Un señor cura que pasaba me salvó con un grito: ¡Cuidado! El ciclista cayó a tierra. El señor cura, sin detenerse, me dijo: ¿Ya vio lo que es el poder de la palabra? Ese día lo supe. Ahora sabemos, además, que los mayas lo sabían desde los tiempos de Cristo, y con tanto rigor que tenían un dios especial para las palabras.

Nunca como hoy ha sido tan grande ese poder. La humanidad entrará en el tercer milenio bajo el imperio de las palabras. No es cierto que la imagen esté desplazándose ni que pueda extinguirlas. Al contrario, está potenciándose: nunca hubo en el mundo tantas palabras con tanto alcance, autoridad y albedrío como en la inmensa Babel de la vida actual. Palabras inventadas, maltratadas o sacralizadas por la prensa, por los libros desechables, por los carteles de publicidad; habladas y cantadas por la radio, la televisión, el cine, el teléfono, los altavoces públicos; gritadas a bocha gorda en las paredes de la calle o susurradas al oído en las penumbras del amor.

No: el gran derrotado es el silencio. Las cosas tienen ahora tantos nombres en tantas lenguas que ya no es fácil saber cómo se llaman en ninguna. Los idiomas se dispersan sueltos de madrina, se mezclan y confunden, disparados hacia el destino ineluctable de un lenguaje global.

La lengua española tiene que prepararse para un oficio grande en ese porvenir sin fronteras. Es un derecho histórico. No por su prepotencia económica, como otras lenguas hasta hoy, sino por su vitalidad, su dinámica creativa, su vasta experiencia cultural, su rapidez y su fuerza de expansión, en un ámbito propio de diecinueve millones de kilómetros cuadrados y cuatrocientos

millones de hablantes al terminar este siglo. Con razón un maestro de letras hispánicas en los Estados Unidos ha dicho que sus horas de clase se le van en servir de intérprete entre latinoamericanos de distintos países. Llama la atención que el verbo *pasar* tenga cincuenta y cuatro significados, mientras en la república del Ecuador tienen ciento cinco nombres para el órgano sexual masculino, y en cambio la palabra *condoliente*, que se explica por sí sola, y que tanta falta nos hace, aún no se ha inventado. A un joven periodista francés lo deslumbran los ha-

La humanidad entrará en el tercer milenio bajo el imperio de las palabras. No es cierto que la imagen esté desplazándose ni que pueda extinguirlas. Al contrario, está potenciándose

llazgos poéticos que encuentra a cada paso en nuestra vida doméstica. Que un niño desvelado por el balido intermitente y triste de un cordero, dijo: "Parece un faro". Que una vivandera de la Guajira colombiana rechazó un cocimiento de toronjil porque le supo a Viernes Santo. Que don Sebastián de Covarrubias, en su diccionario memorable, nos dejó escrito de su puño y letra que el amarillo es la color de los enamorados. ¿Cuántas veces no hemos probado nosotros mismos un café que sabe a ventana, un pan que sabe a rincón, una cereza que sabe a beso?

Son pruebas al canto de la inteligencia de una lengua que desde hace tiempos no cabe en su pellejo. Pero nuestra contribución no debería ser la de meterla en cintura, sino al contrario, liberarla de sus fierros normativos para que entre en el siglo venturo como Pedro por su casa. En ese sentido me atrevería a sugerir ante esta sabia audiencia que simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarlos a nosotros. Humanicemos sus leyes, aprendamos de las lenguas indígenas —a las que tanto debemos— lo mucho que tienen para enseñarnos y enriquecernos, asimilemos pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir, negociemos de buen corazón con los gerundios bárbaros, los qué endémicos, el dequeísmo parasitario, y *devuélvamos* al subjuntivo presente el esplendor de sus esdrújulas: vayamos en vez de vayamos, cantemos en vez de cantemos, o el armonioso muéramos en vez del siniestro muramos. Jubilemos la ortografía, terror del ser humano desde la cuna: enterremos las hachas rupestres, firmemos un tratado de límites entre la *ge* y *jota*, y pongamos más uso de razón en los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer lagrima donde diga lágrima ni confundirá revolver con revolver, ¿y qué de nuestra be de burro y nuestra ve de vaca, que los abuelos españoles nos trajeron como si fueran dos y siempre sobra una?

Son preguntas al azar, por supuesto, como botellas arrojadas al mar con la esperanza de que les lleguen al dios de las palabras. A no ser que por estas osadías y desatinos, tanto el como todos nosotros terminemos por lamentar, con razón y derecho, que no me hubiera atropellado a tiempo aquella bicicleta providencial de mis doce años.

JULIO LLAMAZARES | *El País* | 13 de mayo de 1993

Modernos y Elegantes

Desde que las insignias se llaman *pins*, los maicones *gays*, las comidas frías *lunchs*, y los repartos de cine *castings*, este país no es el mismo. Ahora es mucho más moderno.

Durante muchos años, los españoles estuvimos hablando en prosa sin enterarnos. Y, lo que es todavía peor, sin darnos cuenta siquiera de lo atrasados que estábamos. Los niños leían tebeos en vez de *comics*, los jóvenes hacían fiestas en vez de *parties*, los estudiantes pegaban *posters* creyendo que eran carteles, los empresarios hacían negocios en vez de *business*, las secretarías usaban medias en vez de *panties*, y los obreros, tan ordinarios, sacaban la fiambra al mediodía en vez del *tupper-ware*. Yo, en el colegio, hice *aerobic* muchas veces, pero en mi ignorancia, creía que hacía gimnasia.

Afortunadamente, todo esto ya ha cambiado. Hoy, España es un país rico que entra en Maastricht, y a los españoles se nos nota el cambio simplemente cuando hablamos, lo cual es muy importante...

No es lo mismo decir *bacon* que tocino -aunque tenga igual de grasa-, ni vestibulo que *hall*, ni inconveniente que *handicap*. Las cosas, en otro idioma, mejoran mucho y tienen mayor prestancia.

Desde que Nueva York es la capital del mundo, nadie es realmente moderno mientras no diga en inglés un mínimo de cien palabras. Desde ese punto de vista, los españoles estamos ya completamente modernizados. Es más, creo que hoy en el mundo no hay nadie que nos iguale. Porque, mientras en otros países toman solo del inglés las palabras que no tienen -bien porque sus idiomas son pobres, cosa que no es nuestro caso, bien porque pertenecen a lenguajes de reciente creación, como el de la economía o el de la informática-, nosotros, más generosos, hemos ido más allá y hemos adoptado incluso las que no nos hacían falta. Lo cual demuestra nuestra apertura y nuestra capacidad para superarnos.

Así, ahora, por ejemplo, ya no decimos bizcocho, sino *plum-cake*, que queda mucho más fino, ni tenemos sentimientos, sino *feelings*, que es mucho más elegante. Y de la misma manera, sacamos *tickets*, compramos *compacts*, usamos *kleenex*, comemos *sandwichs*, vamos al *pub*, hacemos *rappel* y los domingos, cuando salimos al campo -que algunos (los más modernos) llaman *country*-, en lugar de acampar como hasta ahora, *vivagueamos* o hacemos *camping*. Y todo ello, ya digo, con la mayor naturalidad y sin darle apenas importancia.

Obviamente, esos cambios de lenguaje han influido en nuestras costumbres y han cambiado nuestro aspecto, que ahora es mucho más moderno y elegante.

Los españoles ya no usan calzoncillos, sino *slips*, lo que permite marcar paquete con más soltura que a nuestros padres; y cuando uno se afeita, a continuación se echa *after shave*, que deja la cara mucho más suave y fresca que el tónico. En España la gente ya no corre, hace *jogging* o *footing*; ya no estudia, hace *masters*; ya no aparca, utiliza el *parking*.

En la oficina, el jefe ya no es el jefe, es el *boss*, y esta siempre en *meetings* con la *public-relations* o va a hacer *business* junto con su secretaria, o más bien, *asistant*. En su maletín de mano, al revés de los de antes, que lo llevaban repleto de papeles y de latas de fabada, lleva tan solo un teléfono y un fax-modem por si acaso. La secretaria tampoco le va a la zaga. Aunque seguramente es de Cuenca, hace *mallings* y *trainings* y cuando acaba el trabajo va al gimnasio a hacer *gim-jazz*. Allí se encuentra con todas las de la *jet*, que vienen de hacerse *liftings*, y con alguna *top-model* amante del *body-fitness* y del *yogourt light*, y cuando acuden a un *cocktail* toman *bitter* y *roast-beef* que, aunque parezca lo mismo, es mucho más digestivo y engorda menos que la carne.

En la televisión, entre tanto, ya nadie hace entrevistas ni presenta, como antes. Ahora hacen *interviews* y presentan *magazines*, que dan mucha más prestancia aunque aparezcan siempre los mismos y con los mismos collares. Si el presentador dice mucho *O.K.* y se mueve todo el rato, al *magazine* se le llama *show* -que es distinto de espectáculo-, y si este es un *show heavy*, es decir, que tiene carnaza, se le adjetiva de *reality* para quitarle la cosa cutre que tiene en castellano. Entre medias, por supuesto, ya no nos ponen anuncios, sino *spots* que, aparte de ser mejores, nos permiten hacer *zapping*.

El mercado ahora es el *marketing*, el autoservicio, el *self-service*; el escalafón, *el ranking*; el solomillo, *steak*, y el representante, el *manager*. Y desde hace algún tiempo, los importantes también son *vips*; los auriculares *walkman*; los puestos de venta *stands*; los ejecutivos, *yuppies*; las niñeras *baby-sitters*, y los derechos de autor, *royalties*. Para ser ricos del todo y quitarnos el complejo de país tercermundista que tuvimos durante algún tiempo y que tanto nos avergonzaba, solo nos queda ya decir siesta (la única palabra que el español ha exportado al mundo, lo que dice mucho a favor nuestro) con acento americano.

PD: Se han omitido los acentos (*of course*), porque son una horrerada.

Los indiferentes

MARUJA TORRES 01/03/2009



La secuencia dura escasamente un minuto y se desarrolla en tres planos. El plano máster general muestra la amplia terraza de un bar-restaurant situada en una céntrica plaza del Ensanche barcelonés. Es la hora del tardío almuerzo dominical y en el exterior sólo permanece una pareja de entre 30 y 40 años. Ellos ocupan el primer término. Apuran los restos de su aperitivo con los rostros perezosamente alzados hacia el sol, las puntas de los dedos rozándose de vez en cuando, con ese gesto de comprobación rutinaria de la presencia del otro que no necesita de miradas. Estos protagonistas del primer plano ignoran la escena secundaria que se produce en el plano intermedio.

Entre las mesas vacías, un camarero recoge vasos y platos, recoloca sillas, pasa un paño por la superficie de las mesas. Me fijo en él, camino de mi casa, porque siempre me sorprende la capacidad para cambiar de personal que muestra el establecimiento. Es uno de esos sitios que siempre tienen público, pero en el que nunca puedes reconocer a nadie. Ningún mozo dura lo suficiente como para saber que no me gusta que estropeen la cerveza sirviendo un poco y largándose después, dejándola desaromatizada. Y a ninguno le sirve aprender a escanciarla como yo interioricé hacerlo cuando era niña y recibía lecciones involuntarias de un profesional del servicio de hostelería, mi padre.

Por aquí han desfilado camareros pertenecientes al entero arco cromático de la inmigración internacional. En otros sitios tienen a gala contratar a empleados hermosos y rubios –como la cerveza, precisamente–, de origen serbio o ucranio o polaco, porque constituyen un plus de distinción añadido. Aquí se decantan por los matices más oscuros de la paleta laboral en oferta. El chico que trajina entre las mesas, sudoroso y humilde, como perseguido por su sombra, es casi tan oscuro como ésta, suavemente andino.

Y entonces, al fondo, en plano lejano pero perfectamente dentro de foco, una mujer alta y clara, delgada, vestida de negro, eleva los brazos justicieros y vocífera:

–¡Acaba ya, cóbrales a esos y entra!

La frase parece desproporcionadamente corta para la furia que recorre de cabeza a pies a la figura enlutada. Hay que comprenderla, sin embargo. Representa a la parte *despiiciente*, nexo fundamental entre la sacrosanta parte contratante y la prescindible, y por tanto temerosa, parte *contratable*. Esa mujer decide quién se queda y quién no.

El muchacho tiembla y, débilmente, replica:

–Van a comer dentro, ya les cobraremos después.

Le quedan todavía rasgos del oficio: la confianza en el cliente y la agudeza de saber que ellos no se levantarán y saldrán corriendo tras montar la pantomima de reservar, para el almuerzo, una mesa en el interior.

La gorgona, que esgrime en una mano la espada del empleo, y en la otra, la del despido –a esas horas ya tengo hambre y veo visiones, supongo–, no se da por satisfecha.

–¡Comer dentro! ¡Comer dentro! –ruge–. ¡Eso es lo que tú te crees! ¡Te las vas a cargar si no te pagan!

Carece de instinto, la pobre mujer. Pues la pareja situada en primer plano disfruta de su plácida ración de sol, de sus mutuas y discretas búsquedas táctiles y del sonido que una ligera brisa produce al acariciar las páginas de los periódicos doblados sobre la mesa.

La bronca es inútil a efectos prácticos, pues alguien tiene que ordenar la terraza para cuando la clientela empiece a sentarse a la hora del café, y en todo caso el muchacho llegará a tiempo para arrimar el hombro en el restaurante... No obstante, reconozcan que por momentos este tipo de broncas se convierten en mantras, en evocaciones de algo más grande y poderoso que todos nosotros, algo que está en el aire, como solía estarlo el amor: me refiero a la precariedad, al despido. Y ésa es la fuerza real de la bronca: su carácter simbólico.

Pero la pareja situada en primer término, perezosa, se levanta lentamente y se dirige hacia el interior, sin mirar al camarero, sonriendo amablemente a la encargada.

No sentir, no saber. Qué bella mañana de domingo.

'Hola, Manolo, mucho barato'

Hay un bonito ejercicio visual, interesante cuando estás de viaje y con poco que hacer. Sentado, por ejemplo, en la terraza del bar frente al museo nacional de Kioto, o bajo el reloj del ayuntamiento de Praga, o en el Pont des Arts, camino del Louvre. En cualquier lugar por donde transiten grupos de turistas dirigidos por un guía que levanta en alto, sufrido y profesional, una banderita, un pañuelo al extremo de un bastón, o un paraguas. El asunto consiste, observando aspecto y comportamiento de los individuos, en establecer de lejos su nacionalidad.

Hay grupos con los que, aplicando estereotipos, no se falla nunca. Pensaba en eso hace unos días, en Roma, viendo a unos sacerdotes altos y guapos, en mangas de camisa negra de cuello clergyman, con suéteres elegantes de color beige colgados de los hombros y zapatos náuticos marrones. Atentos pero con aire un poco ausente, como si su reino no fuera de este mundo. La conclusión era obvia: curas de Boston para arriba, Nueva Inglaterra o por allí. Contrastaban con otro grupo próximo: rubicundos varones con aire jovial de campesinos endomingados, legítimas cloqueando aparte, de sus cosas, e hijas jovencitas siguiéndolos con desgana, vestidas con pantalones de caja muy baja y ombligos al aire, acribillados de piercings. No había necesidad de oírles hablar gabacho para situarlos en la Francia rural profunda. Creo que hasta exclamaban: «¡Por Toutatis!».

Cuando se tiene el ojo adiestrado, un primer vistazo establece la nacionalidad de cada lote. Hasta de lejos, cuando podría confundírseles con adolescentes bajitos, a los japoneses se les reconoce porque siguen al guía –por lo general, chica joven y también japonesa– con una disciplina extraordinaria: nunca tiran nada al suelo ni se suenan los mocós, fotografían todos desde el mismo sitio y al mismo tiempo, e igual hacen cola hora y media bajo la lluvia para subirse a una góndola en Venecia que para beber sangría en un tablado flamenco de La Coruña. Todos llevan, además, bolsas de Louis Vuitton.

Identificar a los ingleses es fácil: son los que no hablan otro idioma que el suyo y llevan una lata de cerveza en cada mano a las nueve de la mañana. En cuanto a los gringos de infantería, clase media y medio Oeste, se distinguen por sus andares garbosos, las apasionantes conversaciones a grito pelado sobre el precio del maíz en Arkansas, y en especial por esa patética manera que tienen ellos, y sobre todo ellas, cuando son de origen blanco y anglosajón, de hacerse los simpáticos condescendientes con camareros, vendedores y otras clases subalternas de los países visitados. Queriendo congraciarse con los indígenas como si los temieran y despreciaran al mismo tiempo: mucha risa y palmadita en la espalda, pero sin aflojar –que es lo que importa a los interesados– un puto céntimo. Si ve usted a una gilipollas rubia y sonriente haciéndose una foto en Estambul entre dos camareros con pinta de rufianes que le soban cada uno una teta, no tenga duda. Es norteamericana.

A los alemanes también está chupado situarlos. Hay mucho rubio, las pavas son grandotas, todos caminan agrupados y en orden prusiano, se paran exactamente donde deben pararse, la mitad suelen ir mamados a partir de las seis de la tarde, y cuando viajan por Europa algunos padres explican a los niños pequeños, no sin tierna emoción filial: «Mirad, hijos míos, este pueblo lo quemó el abuelito en el año cuarenta y uno, este monumento restaurado lo demolió en el cuarenta y tres, este barrio lo limpió de judíos el tío Hans en el cuarenta y cinco».

Pero los inconfundibles somos los españoles: hasta los negros nos ven llegar y saludan, antes de que abramos la boca: «Hola, Manolo, mucho barato». Somos los que, después de regatear media rupia a un vendedor callejero, dejamos propinas enormes en bares y restaurantes. Los que afirmamos impávidos que, frente a un Ribera del Duero, los vinos de Toscana o de Burdeos son el Don Simón en tetrabrik. Somos los que después de comprar en una tienda a base de «yes», «no» y «tu mach espensiv», salimos diciendo: «Aquí no saben ni inglés». Somos los que fotografiamos, interese o no, todo lugar donde haya un cartel prohibiendo hacer fotos. Para identificarnos no hay error posible: un guía hablando solo, y alrededor, dispersos y sin hacerle caso, los españoles comprando postales, sentados en un bar a la sombra, haciéndose fotos en otros sitios o echando una meadilla detrás de la pirámide. Y cuando, después de hablar quince minutos en vano, el pobre guía reúne como puede al grupo para seguir camino, siempre hay alguien que viene de comprar postales, mira el Taj Majal y pregunta: «¿Y esto qué es?».

A los alemanes también está chupado situarlos. Hay mucho rubio, las pavas son grandotas, todos caminan agrupados y en orden prusiano, se paran exactamente donde deben pararse, la mitad suelen ir mamados a partir de las seis de la tarde, y cuando viajan por Europa algunos padres explican a los niños pequeños, no sin tierna emoción filial: «Mirad, hijos míos, este pueblo lo quemó el abuelito en el año cuarenta y uno, este monumento restaurado lo demolió en el cuarenta y tres, este barrio lo limpió de judíos el tío Hans en el cuarenta y cinco».

Pero los inconfundibles somos los españoles: hasta los negros nos ven llegar y saludan, antes de que abramos la boca: «Hola, Manolo, mucho barato». Somos los que, después de regatear media rupia a un vendedor callejero, dejamos propinas enormes en bares y restaurantes. Los que afirmamos impávidos que, frente a un Ribera del Duero, los vinos de Toscana o de Burdeos son el Don Simón en tetrabrik. Somos los que después de comprar en una tienda a base de «yes», «no» y «tu mach espensiv», salimos diciendo: «Aquí no saben ni inglés». Somos los que fotografiamos, interese o no, todo lugar donde haya un cartel prohibiendo hacer fotos. Para identificarnos no hay error posible: un guía hablando solo, y alrededor, dispersos y sin hacerle caso, los españoles comprando postales, sentados en un bar a la sombra, haciéndose fotos en otros sitios o echando una meadilla detrás de la pirámide. Y cuando, después de hablar quince minutos en vano, el pobre guía reúne como puede al grupo para seguir camino, siempre hay alguien que viene de comprar postales, mira el Taj Majal y pregunta: «¿Y esto qué es?».

7.5. El cómic, o una imagen vale más que mil palabras

Como hemos venido señalando hasta ahora, si nuestro objetivo es fomentar el gusto por la lectura no todos los textos usados tienen por qué ser necesariamente de larga extensión. En la misma línea, opinamos que tampoco tienen por qué ser literatura propiamente dicha, pues hay géneros escritos, como el cómic, que por su naturaleza resultan atractivos al alumno –especialmente al más joven– que quiera leer en la lengua extranjera. Como señala Escudero Medina (2006: 31), el **cómic**:

además de ser un medio de comunicación, ilusión, entretenimiento, conocimiento y cultura [...] destaca por: a) su brevedad y el uso de una sintaxis muy sencilla; b) el código gestual [...]; c) el contenido ideológico y sociocultural que permite acercar al estudiante a la sociedad española [...] a través de los personajes.



Aparte de eso, es interesante lo que indicaba Arnold en 1999: que en el proceso de aprendizaje de idiomas existen conexiones significativas entre las imágenes y la afectividad; a saber, las palabras se codifican generalmente con algún tipo de imagen, haciendo que se recuerden con mayor facilidad.

Así pues, ¿por qué no aprovecharse de la posibilidad de usar cómics en la clase de E/LE para animar a los alumnos a leer? Podríamos usar tanto cómics extranjeros traducidos al español (*Astérix*, *Tin-tin*...) como originalmente escritos en lengua española, como son *Mafalda*, *Mortadelo y Filemón*, *La 13 Rue del Percebe* y *Mujeres Alteradas*³⁹), por citar algunos ejemplos.

HE DECIDIDO ENFRENTAR LA REALIDAD, ASÍ QUE APENAS SE PONGA LINDA ME AVISAN



Veamos, a modo de ejemplo algunas historietas de *Mafalda*:

³⁹ *Mafalda* es la creación más conocida del dibujante argentino Quino (Joaquín Salvador Lavado). *Mortadelo y Filemón* y *La 13 Rue del Percebe* son creaciones de Francisco Ibáñez, como también lo son *Pepe Gotera* y *Otilio*, *El botones Sacarino*, *Rompetechos* y *La familia Trapsonda*. *Mujeres Alteradas*, igual que *Superadas* y *Curvas Peligrosas* son creaciones de la historietista argentina Maitena (Maitena Burundarena).





MAMA, vos que futuro le ves a ese movimiento por la liberación de la muj... no, nada, olvidalo."

Como explica Ruppl (2006: 28)

las viñetas de tebeos pueden servir como punto de partida para desarrollar cualquier tipo de contenido lingüístico; gramatical, léxico-semántico, funcional, cultural, o bien servir como base de debate en el aula de español.

En definitiva, nosotros adoptamos una actitud similar a la de Sanz Muñoz (1990) para quien el cómic no sólo constituye una actividad lúdica mediante la cual podemos trabajar contenidos como los arriba mencionados sino que es un buen medio de iniciación a la lectura como hábito y posibilita el paso a la lectura de libros [énfasis nuestro].



No obstante, no hay que perder de vista que el tipo de muestras que acabamos de ver exige, a veces, una agudeza y un nivel de lengua elevado por presentar características peculiares (doble sentido, alusión burlesca, etc), pues hay que discernir entre la información explícita y la

información implícita y ser capaz de analizar los elementos socioculturales propios del texto⁴⁰. En otras palabras, todo texto caracterizado por un matiz humorístico puede, en realidad, resultar difícil para los alumnos, de ahí que sea necesario elegir con cuidado el texto que vamos a usar con cada grupo de alumnos.

7.6. Internet

Hoy en día, a partir de la integración de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras (y su vinculación con otros espacios como las bibliotecas y el cyberspacio), se abren posibilidades para reorientar las actividades de animación a la lectura⁴¹. Internet constituye una fuente inagotable de ideas para la creación de nuevos materiales pues, en él se pueden encontrar muestras de prácticamente todos los géneros escritos mencionados hasta ahora. Igualmente, puede transformarse en una herramienta valiosísima que permite a los alumnos *leer en español*, desde cualquier punto del mundo. La prensa en lengua española es fácilmente accesible mediante la red y hay periódicos y revistas para todos los gustos: para estudiantes interesados en noticias de algún país en concreto, en los deportes, en la economía, etc. Por ejemplo:

- EL PAÍS (España): <http://www.elpais.com> (también versión en formato PDF⁴²)
- EL MUNDO (España): <http://www.elmundo.es/elmundo/> (ofrece también noticias con audio)
- MARCA (España): <http://www.marca.com/> (periódico deportivo)
- CLARÍN (Argentina): <http://www.clarin.com>
- GRANMA (Cuba): <http://www.granma.cu>
- BBC.MUNDO.COM: <http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/news>
- WSJ/Américas: http://online.wsj.com/public/page/2_1362.html
(El Wall Street Journal en español)

En definitiva, acceder a noticias en español es relativamente fácil (desde la CNN hasta periódicos locales), pues se puede incluso acceder a todos ellos desde **Google Noticias España**: <http://news.google.es/>. El Google (u otros buscadores) son también muy útiles para hallar fragmentos literarios o páginas especializadas en un autor. No obstante, para obras extensas, resultará muy útil familiarizar a los alumnos con bibliotecas en línea (por ejemplo, *Bibliotecas Virtuales*: <http://www.bibliotecasvirtuales.com>), y cultivarles el gusto o la costumbre de visitarlas. Ahora bien, para obras en español (no sólo literarias sino también de otros tipos, y con acceso a audios y vídeos), la **Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes** es de las más completas (<http://www.cervantesvirtual.com>). La sección de Literatura, por ejemplo, que es la que más nos interesa, reúne miles de obras digitalizadas en el ámbito de los diferentes géneros literarios y de la historia de la literatura española e iberoamericana⁴³. Aquí, los contenidos registrados están organizados por autor o por clasificación de materia (por ejemplo: escritoras españolas, figuras del hispanismo), etc⁴⁴.

En Instituto Cervantes, en su **Centro Virtual Cervantes** (<http://cvc.cervantes.es/>) ofrece un apartado de “Lecturas paso a paso”. Se trata de una colección de lecturas para estudiantes de español, periódicamente renovadas y organizadas – según la complejidad de los textos que incluyen - en tres niveles (inicial, intermedio y avanzado). Además van acompañadas por

⁴⁰ En relación con los chistes, López López et al. (2000: 65) explican que “uno de los problemas en los que puede encontrarse el alumno de español, es que, aunque su nivel de lengua sea alto, puede verse con dificultades de interacción en las conversaciones espontáneas informales, dado que normalmente los temas que se tratan son múltiples, se salta de uno a otro constantemente y se exige del oyente un tipo de atención especial (así como su participación) para no quedarse al margen de la conversación”.

⁴¹ En relación con este tema, consúltese Paredes Labra (2005).

⁴² Este servicio permite la creación automática de un periódico en 14 páginas (PDF), listo para imprimir, que puede ser muy útil para la clase.

⁴³ En este espacio (<http://www.cervantesvirtual.com/seccion/literatura/>), aparte de muestras de novela, teatro, poesía y crítica literaria se pueden encontrar también ediciones facsímiles, actas de congresos, revistas o manuscritos relacionados con la literatura hispánica e iberoamericana.

⁴⁴ Portales temáticos: <http://www.cervantesvirtual.com/seccion/literatura/psegundonivel.jsp?conten=tematicos>
Biblioteca de autores: <http://www.cervantesvirtual.com/seccion/literatura/psegundonivel.jsp?conten=autores & pagina=general&tit3=Nuestros+Cl%E1sicos>

actividades que facilitan la comprensión de los textos y sirven para que el alumno practique lo que ha aprendido.

Otra fuente electrónica de acceso a un gran número de muestras literarias es el **“Proyecto Sherezade”**⁴⁵ (<http://home.cc.umanitoba.ca/~fernand4/index.html>). El proyecto, surgido en 1996 como un espacio virtual para promover el intercambio de narraciones entre hispanohablantes mediante la publicación de cuentos inéditos y las opiniones de sus lectores, ha seleccionado y publicado electrónicamente más de 150 cuentos de autores de 25 países. Los alumnos pueden tener acceso a cuentos clasificados por países o por autores, o incluso a cuentos preparados para aprender español (en este apartado, el alumno puede leer/ escuchar el cuento, o incluso verlo animado, tener acceso a ejercicios automáticos, a entrevistas con los autores, diálogos para representarlo, etc.)

8. CONCLUSIONES

En este trabajo, tras una breve presentación de fundamentos teóricos sobre la explotación de la literatura en la clase de ELE, hemos pasado revista por distintos géneros literarios y de la forma en la que los mismos se pueden usar para conseguir que los alumnos se sientan motivados hacia la lectura y que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelva más ameno, productivo y creativo.

La variedad de las diferentes posibilidades textuales, que hemos presentado no son más que “propuestas”. Aquí, más que nunca, es en donde no hay ‘recetas mágicas’, pues cada docente tiene que decidir qué textos y actividades son más apropiados para su alumnado, en función de las necesidades, los intereses y el nivel de sus alumnos, así como de los suyos propios. Como acertadamente señala Coloma Maestre (2003: 230):

Partir de lo lúdico, jugar con rimas sencillas, apoyarse en dibujos (literatura infantil), música y texto, imágenes y texto, etc. Las posibilidades pueden ser infinitas, sólo se necesita llevar a clase un concepto más dúctil y apropiado del texto literario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J. (ed.) (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bados Ciria, C. (2001). *Textos literarios y ejercicios – nivel superior*. Madrid: Anaya.
- Barrio, J.F. & B. de Vega (1999). “Malentendidos culturales”, en *Materiales* (para enseñar los estándares), 2 (marzo-abril). Washington: Consejería de educación - Embajada de España. En: <http://www.mepsyd.es/exterior/usa/es/materiales/1999abr/pdf/act3.pdf>
- Benetti, G., M. Casellato & G. Messori (2004). *Más que palabras*. Barcelona: Difusión.
- Carabela*, nº 41 (1997). *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*. Madrid: SGEL.
- Carabela*, nº 48. (2000). *La comprensión lectora en el aula de E/LE*. Madrid: SGEL.
- Carabela*, nº 59. (2006). *La literatura en el aula de ELE*. Madrid: SGEL.
- Cenoz Iragui, J. (2004). “El concepto de competencia comunicativa”, en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 449-465.

⁴⁵ Sostenido por la Universidad de Manitoba, Winnipeg, Canadá.

- Coloma Maestre, J. (2003). "Animación a la lectura: animación a la interculturalidad", en M. Pérez Gutiérrez & J. Coloma Maestre (eds.), *'El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad': Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (Murcia, 2-5/10/2002). Madrid, 228-237. En: <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/Actas%20Congresos/ASELE.pdf>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. En: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Eguiluz Pacheco, J. & A. Eguiluz Pacheco, (2004). "La evaluación de la expresión escrita", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 1005-1024.
- Erotas, F., E. Leontaridi & M. Sigala (2008). "Η καλή μέρα από το πρωί φαίνεται: Δραστηριότητες για να «σπάσει ο πάγος» στα πρώτα μαθήματα της Ξένης Γλώσσας". ["El buen día se ve desde la mañana. Actividades para romper el hielo en las primeras clases de lengua extranjera"], en E. Leontaridi *et al.* (ed.), *Proceedings of the 1st International Conference on "Language in a changing world"*, Athens: L.C. of the University of Athens. Vol. I: 194-203.
- Erotas, F., E. Leontaridi & M. Sigala (2006). "Cómo empezar la clase de E/LE con una sonrisa: secretos, trucos y rompehielos para entrar con buen pie los primeros días de clase", en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 5: 104-118. Roma: MEC-Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia.
- Escudero Medina, C. (2006), "La enseñanza por tareas: una expectativa para la integración del cómic en la clase de ELE", en *Boletín de ASELE*, 35: 31-36.
- Fernández González, J. (2002). "Ingredients, recipes and menus: how to cook a foreign language class", en *Actas del Congreso 'La enseñanza de L2 a adultos – Experiencias y perspectivas'*. Atenas: Centro de Idiomas de la Universidad de Atenas, 25-31. [Πρακτικά Συνεδρίου 'Η διδασκαλία της ξένης γλώσσα σε ενήλικους – Εμπειρίες και προοπτικές'. Αθήνα: Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών Πανεπιστημίου Αθηνών].
- García Márquez, G. (2004, 18/10). "Botella al mar para el dios de las palabras", en *El País*. En: <http://www.elpais.com/diezmil/pdf/cultura/PEX181004-SA173EREXTZZ4sss.pdf>
- Garner, J.F. (1995). *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona, Circe.
- González Martínez, H. (comp.) (2002). *La minificción en Colombia: antología*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- González Sainz, T. (1994). *Para jugar: Juegos comunicativos. Español lengua extranjera*. Madrid: SM.
- Guerrero P. & J. Belmonte (2001). *Lengua y literatura y su didáctica*. Murcia: Diego Marín.
- Iglesias Casal, I. & M. Prieto Grande (1998). *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*. Madrid: Edinumen.
- Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera: Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- Lagmanovich, D. (1996). "Hacia una teoría del microrrelato hispanoamericano", en *Revista Interamericana de Bibliografía (RIB)*, XLVI/1-4. En: http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/rib/rib_1996/articulo2/index.aspx?culture=es&navid=201
- Lagmanovich, D. (2006). "La extrema brevedad: microrrelatos de una y dos líneas", en *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 32. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. En: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/exbreve.html>
- Lambert, W.E. (1955). "Measurement of the Linguistic Dominance of Bilinguals", en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50: 197-200.

- Lambert, M. (2001). *Cómo ser más creativo*. Bilbao: Mensajero.
- Larrañaga Domínguez, A. (2004). "Aproximación a una bibliografía sobre la evaluación en la enseñanza de segundas lenguas/ lenguas extranjeras", en *Carabela (La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua/ lengua extranjera)*, 55: 157-173. Madrid: SGEL.
- Larrea O., M.I. (2001-2002). "El microcuento en Hispanoamérica", en *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 24-25: 29-36. En: http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=140.
- Leontaridi, E. & M. Sigala (2005). "La otra cara de la expresión escrita: actividades lúdicas para la práctica de la expresión escrita", en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 4: 184-200. Roma: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. En: <http://www.mec.es/sgci/it/it/publicaciones/cuaderno04.pdf>
- López López, E., M. Rodríguez Castilla & M. Topolevksy Bleger (2000), *Procesos y recursos (curso de español para extranjeros, nivel avanzado-superior) – Libro del profesor*. Madrid: Edinumen.
- Lorenzo Bergillos, F.J. (2004). "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE", en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 305-328.
- Llamazares, J. (1993, 13/5). "Modernos y elegantes", en *El País*. En: http://www.elpais.com/articulo/opinion/Modernos/elegantes/elpepiopi/19930513elpepiopi_14/Tes/.
- Martín, P. & S. García (2002, 1/11). "Animación cultural: actividades y experiencias para adultos". En: <http://www.absysnet.com/tema/tema17.html>
- Martín Peris E. (2000), "Textos literarios y manuales de enseñanza del español como lengua extranjera", en *Lenguaje y textos*, 16: 101-129.
- Mendoza, E. (1991). *Sin Noticias de Gurb*. Barcelona: Seis Barral.
- Moreno García, C. (2004). "El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la Gramática", en *RedELE*, Nº 0. En: <http://www.mec.es/redele/revista/pdf/moreno.pdf>
- Moreno García, C., J. García Naranjo, M.R. García Pimentel & A.J. Hierro Montosa (2005). *Actividades lúdicas para la clase de español*. Madrid: SGEL.
- Parisi, C. (2003). "Microrrelatos o de cómo hacer más amena y eficaz la literatura en clase de lengua extranjera", en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 4: 71-83. Roma: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. En: <http://www.mec.es/sgci/it/it/publicaciones/cuadernos03.pdf>
- Palencia, R. (1990). *Te toca a tí: 50 juegos para la práctica comunicativa de la lengua y cultura española*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Paredes Labra, J. (2005). "Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios". En *Revista de Educación*, Nº Extra 1, 2005: 255-279. En: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_19.pdf
- Pérez Reverte, A. (2008, 10/8). "Hola, Manolo, mucho barato", en *XL Semanal*. En: http://www.capitanalatraste.com/escritor.html?s=patentescorso/pc_10ago08
- Prange, L. & F. Pichardo Castro (1997). *Por turnos. Actividades para aprender español jugando*. Madrid: Santillana.
- Rigamonti, D. (1998). "La corrección del error en la expresión escrita: el caso de estudiantes itálofonos de E/LE", en *Carabela (La expresión escrita en el aula de E/LE)*, 46: 137-152. Madrid: SGEL.

- Rodari, G. (1980). *Cuentos para jugar*. Madrid: Alfaguara.
- Rodari, G. (1996). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- Rojo, V. (1996). *Breve manual para reconocer minicuentos*. Caracas: Equinoccio (Ediciones de la Universidad Simón Bolívar), Fundarte (Alcaldía de Caracas).
- Ruiz Morales, M., E. Leontaridi, & N. Peramos Soler (2007). "¡Los juegos dan mucho juego! Algunas propuestas de actividades lúdicas para nuestra clase de E/LE", en *Cuadernos de Italia y Grecia*, 6: 95-99. Roma, Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia. En: <http://www.mec.es/sgci/it/it/publicaciones/cuaderno06.pdf>
- Ruppl Z. (2006). "La literatura infantil y juvenil en la enseñanza de E/LE", en *Carabela*, 59: 25-46. Madrid: SGEL.
- Santamaría Martínez, R. (2006). "Sugerencias para la aplicación didáctica del cuento al aula de E/LE", en *Carabela*, 59: 79-107. Madrid: SGEL.
- Sánchez Benito, J. & C. Sanz Oberberger (1999). *Jugando en español. Actividades interactivas para la clase de español (niveles elemental-intermedio)*. Berlín: Langenscheidt.
- Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A. & R. Fernández (2004). *¿Jugamos? Juegos de siempre para la clase de español*. Madrid: SGEL.
- Santiago Guervós, J. de & J. Fernández González (1997). *Aprender español jugando. Juegos y actividades para la enseñanza y aprendizaje del español*. Madrid: Huerga & Fierro.
- Sanz Muñoz, S. (1990). "La integración curricular del cómic en las áreas de lengua y literatura", en R. Fente, J. Andrés de Molina & A. Martínez (eds.), *Actas del primer congreso nacional de ASELE (29/11-2/12-1989)*. Granada: Universidad de Granada, 545-551.
- Sénder, R.J. (1962). *La Tesis de Nancy*. Madrid: Magisterio.
- Siles Artés, J. & J. Sánchez Maza (2000). *Curso de lectura conversación y redacción*. Madrid: SGEL.
- Torres, M. (2009, 1 de marzo). "Los indiferentes", en *El País.com*. En: http://www.elpais.com/articulo/portada/indiferentes/elpepusoceps/20090301elpepspor_1/Tes?print=1.
- Yule, G. (2004). *El lenguaje*. Madrid: Akal.
- Zavala, L. (sel. y prólogo) (2000). *Relatos vertiginosos: antología de cuentos mínimos*. México: Alfaguara.
- Zavala, L. (comp.) (2002). *La minificción en México: 50 textos breves*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zavala, L. (sel. y prólogo) (2003). *Minificción mexicana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Orientación bibliográfica:

Para una **“Aproximación a una bibliografía sobre actividades lúdicas en el aula de E/LE”**, véase *Carabela*, nº 41: 153-157.

Para varios artículos sobre **“La literatura en el aula de ELE”**, consúltese, *Carabela*, nº 59.

Para una compilación de **artículos dedicados especialmente al género del microrrelato**, véase el Número 1-4 (1996) de la *Revista Interamericana de Bibliografía (RIB)*. En: http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/rib/rib_1996/index.aspx?culture=es&navid=201

Para **compilación de microrrelatos** véase:

http://es.geocities.com/silviafpriego/indice_de_relatos.htm

Enlaces de interés:

- ANIMALEC: <http://www.animalec.com/lectura/index.php>
- Biblioteca del I.E.S. Ramón J. Sender (propuestas didácticas para la animación a la lectura): http://www.iesender.org/Joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=30
- Cuentos en Internet: <http://www4.los cuentos.net/>
- Proyecto Sherezade: <http://home.cc.umanitoba.ca/~fernand4/index.html>
- Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/>
- Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com>
- Sobre cómics: <http://guiadelcomic.com/>
- Historietas de Mafalda: <http://www.turning-pages.com/mafalda/>
- Dibujos de Maitena: <http://www.clubcultura.com/clubhumor/maitena/libros.htm>
- Google Noticias España: <http://news.google.es/>
- EL PAÍS (España): <http://www.elpais.com>
- EL MUNDO (España): <http://www.elmundo.es/elmundo/>
- MARCA (España): <http://www.marca.com/>
- CLARÍN (Argentina): <http://www.clarin.com>
- BBC.MUNDO.COM: <http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/news>

Poesía de hoy para la clase de E/LE.

Pablo Javier Aragón Plaza

Universidad de Málaga, Profesor de Lengua y Literatura Española en la Sección Bilingüe
“Centro de Lenguas Europeas Konstantin Kiril Filosof” de Ruse (Bulgaria), Profesor colaborador
del Instituto Cervantes de Bucarest

Resumen

En este artículo, tratamos de hacer una aproximación a una serie de estrategias prácticas que nos conduzcan a un tratamiento creativo y activo del poema en clase. Nosotros, y a veces la pluralidad es un lujo de la imagen, defendemos el potencial didáctico de los textos poéticos para la enseñanza de E/LE. Los textos poéticos nos suministrarán procedimientos que nos permitirán comprender mejor y disfrutar del aprendizaje de la Lengua. Dentro de esta línea de pensamiento se ubica el presente artículo, presentamos una propuesta para la realización de actividades comunicativas a través de textos poéticos en español, en un esfuerzo por enfrentar el vacío existente en este campo en la enseñanza de E/LE. De esta manera, los Poemas se revelan como un método atractivo y no convencional de optimizar los diferentes procesos lingüísticos.

Palabras clave

Texto poético, potencial didáctico, actividades comunicativas, método atractivo, optimizar procesos

“Cambia el mundo, se transforma,
como figurar de nubes,
todo lo realizado vuelve
al seno de lo antiguo. (...)
No se conocen los males,
ni se aprende el amor,
ni se sabe qué sea aquello que en la muerte
nos separa.
Tan sólo sobre el campo, el canto
celebra y santifica” **Rainer Maria Rilke, Los Sonetos a Orfeo**

Aquel que tiene un porqué para vivir se puede enfrentar a todos los cómo.

Federico Nietzsche

Por lo demás, detesto todo aquello que únicamente me instruye pero sin acrecentar o vivificar de inmediato mi actividad.

Johann Wolfgang von Goethe

Para llegar donde no estamos, tendremos que avanzar por donde no vamos
San Juan de la Cruz

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN: LENGUAJE, COMUNICACIÓN, POESÍA, EDUCACIÓN.

- 1.1. La Comunicación como eje del planteamiento educativo.
- 1.2. Repercusiones curriculares: El giro pragmático.

2. LENGUAJE Y LENGUA. EL ENIGMA DEL LENGUAJE.

- 2.1. La función simbólica del lenguaje.

3. LA POESÍA Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.

4. ¿De qué forma llevar a cabo nuestra misión?

- 4.1. Objetivos, grupo y metodología.
- 4.2. ¿Cómo debemos acercarnos al poema en el aula? Didáctica de la poesía.
- 4.3. Tipos de actividades.
 - 4.3.1. *Actividades de recopilación.*
 - 4.3.2. *Actividades de recreación.*
 - 4.3.3. *Actividades de composición.*

5. APÉNDICE. EL FLAMENCO Y LA POESÍA.

- 5.1. *Secuencia didáctica. La Poesía y la música popular. Bahía de Cádiz. Ciudad de los Gitanos.*

6. CONCLUSIÓN.

7. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN: LENGUAJE, COMUNICACIÓN, POESÍA, EDUCACIÓN.

1.1. La Comunicación como eje del planteamiento educativo.

El significado de la palabra “comunicación” no ha sido aún asimilado por la sociedad, se utiliza indistintamente junto con “expresión”, cuando comunicación implica tanto expresión como recepción. La comunicación verbal incluye a la oral y a la escrita. Numerosas teorías se han desarrollado en torno al proceso comunicativo. Roman Jakobson, en 1960, propuso su célebre teoría. Pero han surgido nuevas teorías en la comunicación:

-Ray Birdwhistle y Edward Hall extienden el dominio de la comunicación al lenguaje gestual (kinésica) y al espacio interpersonal (proxémica). Pero su planteamiento no tiene en cuenta los elementos no verbales, no voluntarios, no objetivos, no conscientes...

-El campo de la comunicación es mucho más amplio que el de la lingüística. Lo lógico es programar el aprendizaje del usos del lenguaje y no tanto los despliegues del metalenguaje para las enseñanzas básicas; ya que, cualquier individuo se comunica a la vez mediante varios códigos (incluso el silencio), además el verbal es un subsistema más pese a ser el más importante. Cada lengua es acompañada por gestos propios (el individuo bilingüe cambia la gestuación en según que lengua se exprese), todo el cuerpo se concibe como portador de signos convencionales y no naturales, la comunicación es un todo integrado. Para entender el mensaje es preciso en análisis del contexto tanto como el del contenido.

-Edward Sapir señala cómo con los gestos el individuo y lo social se mezclan inextricablemente, somos sensibles a ellos y reaccionamos como si siguiéramos un código, secreto y complicado, escrito en ninguna parte, conocido por nadie y entendido por todos. Este código es también artificial, fruto de la tradición social y de la religión; el gesto tiene raíces orgánicas, pero las leyes del gesto son obra de una tradición social compleja.

-Hall y Goffman reafirman que no es posible dejar de comunicarse. La comunicación podría considerarse como el aspecto activo de la estructura cultural, cultura y comunicación son las dos caras de la interrelación humana, la cultura se sustenta en la estructura, la comunicación en el proceso.

-Chomsky introduce la noción de competencia comunicativa, las reglas del habla no son sólo lingüísticas, sino también culturales y sociales. Se abre así el paso a la teoría del discurso y la pragmática. Todo gesto, toda palabra, toda mirada, todo silencio, toda postura... se integran en una semiótica general, se puede dejar de hablar pero no de comunicar. Los individuos además de comunicarse deben respetar las reglas propias de la interacción, exteriores al sujeto y obligatorias para cada uno.

-Eco afirma que la Semiótica es una teoría general de la cultura, toda cultura debe concebirse como un sistema de comunicación. Empero, el lenguaje sigue siendo el sistema de referencia pese a que no podrá comprenderse sin analizar su contexto.

-Las teorías actuales corrigen el olvido del estructuralismo de la dicotomía lengua / habla, la atención se centra en el habla, en el hecho comunicativo completo y real. Todo fracaso comunicativo es doloroso, también el educativo.

+Componentes de la comunicación.

-Comportamiento vocal: lingüístico y paralingüístico.

-Comportamiento kinésico: movimientos corporales, elementos del sistema neurovegetativo (coloración de la piel, dilatación de la pupila...), la postura, los ruidos corporales.

-El comportamiento táctil.

-El comportamiento territorial o proxémico.

-Otros, como la emisión de olores, la indumentaria, cosmética, etc.

1.2. Repercusiones curriculares: El giro pragmático.

Se habla de giro pragmático para referir la orientación de la enseñanza de la Lengua en el actual sistema educativo, en tanto que el enfoque es el comunicativo. En documentos legales anteriores se ponía el énfasis en las características estructurales que hacían del lenguaje un sistema de signos interrelacionados, se tendía a un modelo estructural.

+ESO: El decreto vigente (D.148/2002, 14 mayo) asume en el prólogo que le sirve de justificación teórica, “el lenguaje como actividad humana compleja, cumple dos funciones básicas: servir de medio para lograr la comunicación y actuar como instrumento del pensamiento para simbolizar, ordenar y comprender la realidad”. Las funciones básicas del lenguaje son la comunicativa y la representativa, incide en el papel que los usos lingüísticos juegan en la regulación de conductas. El lenguaje se constituye en herramienta culturalmente elaborada para la comunicación en el entorno social. Se indica que el análisis del lenguaje “del entorno social que rodea al alumnado” ha de ser considerado. Ha de concederse atención a la relación entre las formas culturales propias del entorno que rodea al alumnado y las formas lingüísticas. En lo que respecta a la lengua oral, el Decreto dice:

- El lenguaje cumple dos funciones: comunicativa y representativa.
- El habla extereoriza las representaciones culturales.
- Los sistemas de comunicación tienen una dimensión social y socializadora.
- Los sistemas de comunicación no verbal interactúan con el verbal.
- El lenguaje es una herramienta culturalmente elaborada que encuentra su realización en un proceso comunicativo altamente convencionalizado.
- A las dos funciones básicas se le ha de unir la función reguladora.
- El lenguaje es parte de la cultura.
- No es algo uniforme sino que varía geográfica, social y contextualmente, por lo que hay que atender a la variedad desde una perspectiva de respeto.
- La interacción comunicativa es uno de los ejes del Área de Lengua y Lit.
- El punto de partida es el propio discurso del alumnado, por ello es importante el análisis, reflexión y valoración de la modalidad ling. propia.
- La reflexión sobre la modalidad propia ha de incluir aspectos normativos.
- En el bloque de comunicación se incorporan contenidos específicos relativos al discurso oral: el proceso de comunicación, tipologías textuales orales (y no orales), la diversidad lingüística, fonética y ortografía, lectura en voz alta.

La orientación que predomina en el Decreto vemos que es Pragmática por ello está altamente relacionada con la lengua oral. Se ha optado por la selección de ciertos contenidos y algunas metodologías para lograr el grado más alto de competencia comunicativa, objetivo no sólo de Área sino de Etapa. La competencia comunicativa implica un aprendizaje permanente (Teoría del conocimiento), ajustando constantemente la mejor manera de expresarse (comprender y expresar). La competencia comunicativa halla su pleno cumplimiento en la literatura, como corpus de formas nuevas y multisistémicas de comunicación, exploradora de libertades, una fuente de saber y placer.

+BACHILLERATO: En el D. 208/2002 del 23 de julio, se hace hincapié en la culminación del proceso de desarrollo de la competencia idiomática en los distintos tipos de intercambios comunicativos, se pretende la consolidación y ampliación de la “capacidad de comprender y elaborar textos y discursos”, así como “el funcionamiento del español en los diversos géneros discursivos, orales y

escritos". Este conocimiento metalingüístico debe estar orientado, según reza el objetivo tercero, a la distinción y análisis de "los usos discursivos de la lengua, orales y escritos, de acuerdo con los tipos textuales". Hay que "utilizar la lengua para expresarse, oralmente y por escrito, con corrección y coherencia, y con adecuación cada tipo de situación comunicativa". A esto hay que añadir las implicaciones actitudinales del segundo objetivo, "valorar el uso del lenguaje oral y escrito como instrumento de expresión de ideas y sentimientos, de acceso al saber y de la comprensión de la realidad", lo que supone un desarrollo de las competencias funcionales básicas de la lengua. La modalidad lingüística andaluza (objetivo 5), la realidad del español de América (objetivo 6) también habrán de ser tomados en consideración. Los contenidos del decreto que tienen que ver con la lengua oral son:

-El proceso de comunicación (características del lenguaje verbal y elementos paraverbales y no verbales, contenidos ideológicos y sociales...)

-El diálogo. La conversación.

-La diversificación lingüística y los usos de la lengua (interacción social y variación lingüística; estratificación sociocultural y uso, la norma, ...)

-Exposiciones orales, debate.

-Relación oralidad y escritura.

2. LENGUAJE Y LENGUA. EL ENIGMA DEL LENGUAJE.

El lenguaje es esencial para nuestra existencia, pero al ser tan cotidiano, parece que fuese una habilidad corriente y no un aspecto integral de la vida humana. Hasta las formas más simples del uso del lenguaje se basan en complejos procesos mentales. La capacidad del lenguaje abarca un dominio amplio del conocimiento: sistema de sonidos (fonología), vocabulario (léxico), reglas para formar palabras (morfología), reglas para incluir y ordenar palabras en las oraciones (sintaxis) y reglas para utilizar la lengua adecuadamente en el contexto social (pragmática). No se comprenden todavía las operaciones mentales que permiten su uso, el cerebro es tan complejo que desafía su propia auto-comprensión. La psicolingüística explora los procesos de comprensión, producción y adquisición del lenguaje, intenta aplicar los desarrollos de la teoría gramatical a los modelos de uso y explicar la relación que se establece entre pensamiento y lenguaje tanto a nivel neuronal como conductual.

2.1. La función simbólica del lenguaje.

De todas las funciones del lenguaje la que más nos interesa en este momento es la cognoscitiva, basada en la representacional o simbólica. Para Sapir, la esencia del lenguaje consiste en el hecho de tomar sonidos convencionales, articulados de manera voluntaria, como representantes de los diversos elementos de la experiencia; una palabra se convierte en elemento de lenguaje al asociar los sonidos de esa palabra con el concepto que representa, en este momento adquiere naturaleza de símbolo. El lenguaje es un sistema de símbolos, por tanto, de unidades que permiten representarnos la realidad. Esta función simbólica está al servicio de las intenciones cognitivas, pero también de las relaciones interpersonales y de la regulación de nuestra conducta, modificando por completo nuestra experiencia. Sólo de esta manera es posible la comunicación, pues la experiencia aislada es incomunicable, fruto de una conciencia individual.

Psicólogos evolutivos como Piaget o Bates, definen la función simbólica como la capacidad de evocar significados ausentes mediante significantes. Wolf y Gardner insisten en la necesidad de que los significantes sean proyectados en formas externas y observables, de modo que adquieren la función de autorrepresentación para comunicarnos con nosotros mismos y no sólo con los demás. Vigotsky señala que la conciencia es contacto social con uno mismo a través del lenguaje.

3. LA POESÍA Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.

Observa el rebaño que paciendo pasa ante ti: no sabe qué significa el ayer ni el hoy, salta de un lado para otro, come, descansa, digiere, salta de nuevo, y así de la mañana a la noche y día tras día, atado estrechamente, con su placer o dolor, al poste del momento y sin conocer, por esta razón, la tristeza ni el hastío. Es un espectáculo difícil de comprender para el hombre -pues este se jacta de su humana condición frente a los animales y, sin embargo, contempla con envidia la felicidad de estos-, porque él no quiere más que eso, vivir, como el animal, sin hartazgo y sin dolor. Pero lo pretende en vano, porque no lo quiere como el animal. El hombre pregunta acaso al animal: ¿por qué no me hablas de tu felicidad y te limitas a mirarme? El animal quisiera responder y decirle: esto pasa porque yo siempre olvido lo que iba a decir -pero de repente olvidó también esta respuesta y calló: de modo que el hombre se quedó asombrado.

Pero se asombró también de sí mismo por el hecho de no aprender a olvidar y estar siempre encadenado al pasado: por muy lejos y muy rápido que corra, la cadena corre siempre con él. Es un verdadero prodigio: el instante, de repente está aquí, de repente desaparece. Surgió de la nada y en la nada se desvanece. Retorna, sin embargo, como fantasma, para perturbar la paz de un momento posterior. Continuamente se desprende una página del libro del tiempo, cae, se va lejos flotando, retorna imprevistamente y se posa en el regazo del hombre. Entonces, el hombre dice: «me acuerdo» y envidia al animal que inmediatamente olvida y ve cada instante morir verdaderamente, hundirse de nuevo en la niebla y en la noche y desaparecer para siempre.

De la utilidad y los inconvenientes de la Historia para la vida, Federico Nietzsche

<p style="text-align: center;">¡PALABRAS PARA TODOS!</p> <p>Perder el miedo a la palabra, conocer el valor de liberación que la palabra posee. Porque con las palabras nos abrimos al mundo, nos mostramos, ordenamos y estructuramos el pensamiento. Las palabras nos delatan.</p> <p>Perder el miedo a las palabras y descubrir el poder oculto que poseen es el mayor de los retos al que debe enfrentarse el ser humano</p> <p>Invito desde esta página a experimentar con las palabras y descubrir su poder a través de la poesía:</p> <ul style="list-style-type: none"> · La poesía condensa, desplaza o substituye el significado usual de las palabras para producir estructuras que generen múltiples sentidos. · La poesía es el género literario por excelencia. Se caracteriza por una utilización extraordinaria del lenguaje que obliga a las palabras a decir o significar cosas diferentes a las que usualmente denotan. · La poesía es una forma de vida, sobre todo una manera de ver las cosas, de mirarlas. 	<p>¿QUÉ ES LA POESÍA?</p> <p>Siempre que se intenta definirla hay alguna rendija por donde se escapa. Pero una forma posible de intentar aclarar qué es eso es decir que la poesía es...</p> <p>La Poesía es... juego. La Poesía es... música. La Poesía es... cuento. La Poesía es... magia. La Poesía es... palabra en estado puro.</p> <p>Es una puerta abierta a la imaginación, las sensaciones, la creación y la fantasía.</p> <p>La poesía brinda oportunidades lúdicas, creativas y constructivas, que nos hacen redescubrir la realidad.</p>
--	---

<p style="text-align: center;">UN MUNDO DE PALABRAS</p> <p>Somos seres de lenguaje. Es el lenguaje quien nos da la bienvenida al mundo. Desde el primer momento, el sonido más placentero y cercano de un recién nacido es el sonido de las palabras</p> <p>Nos acunan con palabras. Nos consuelan con palabras. Nos duermen con palabras. Nos muestran el mundo con palabras. Nos ríen, nos cantan... juegan con palabras.</p>	<p>Nada podrá medir el poder que oculta una palabra. Contaremos sus letras, el tamaño que ocupa en un papel, los fonemas que articulamos con cada sílaba, su ritmo; tal vez averigüemos su edad; sin embargo, el espacio verdadero de las palabras, el que contiene su capacidad de seducción, se desarrolla en los lugares más espirituales, etéreos y livianos del ser humano.</p> <p>Las palabras arraigan en la inteligencia y crecen con ella, pero traen antes la semilla de una herencia cultural que trasciende al individuo. Viven, pues, también en los sentimientos, forman parte del alma y duermen en la memoria. Y a veces despiertan y se muestran entonces con más vigor, porque surgen con la fuerza de los recuerdos descansados.</p> <p>Son las palabras los embriones de las ideas, el germen del pensamiento, la estructura de las razones, pero su contenido excede la definición oficial y simple de los diccionarios. En ellos se nos presentan exactas, milimétricas, científicas... Y en estas relaciones frías y alfabéticas no está el interior de cada palabra, sino solamente su pórtico. Nada podrá medir el espacio que ocupa una palabra en nuestra historia.</p> <p style="text-align: right;">Del libro de ALEX GRIJELMO “EL PODER DE LAS PALABRAS”</p>
---	--

4. ¿DE QUÉ FORMA COMPLETAR NUESTRA MISIÓN?

4.1 .Objetivos, grupo y metodología.

Nuestras propuestas parten de los siguientes aspectos:

a) Los Objetivos:

- Enseñar literatura partiendo de la lengua, como un contenido en sí que contribuye grandemente a cumplir con una enseñanza que prioriza un enfoque comunicativo.
- Conectar la literatura con su contexto histórico y social, partiendo del uso pragmático de la lengua.
- Utilizar las actividades, partiendo de textos o contenidos teóricos, no como excusa, sino como recurso para que el alumno capte el valor literario de los mismos.

b) El Grupo:

Nos enfrentamos a un grupo modelo formado por estudiantes de español, de nivel intermedio alto y avanzado, multinacional y multilingüe. Concretamente a un grupo perteneciente a una Sección Bilingüe de 11º o 12º grado.

La asignatura se integra en un curso de Lengua y Cultura española, en el que estudian otras materias, todas por separado. La nuestra es "Lengua y Literatura Española", con sesiones de 3 horas semanales, en dos días a la semana.

c) La Metodología:

Se trata de trabajar con actividades que ayuden a motivar y a mejorar la comprensión del alumno. La información ha de ser secuenciada, a través de tareas cada vez más complejas, con el fin de que el alumno

adquiera estrategias para resolver la dificultad del texto. Para conseguir esto será necesario crear actividades que tengan en cuenta los distintos aspectos lingüísticos. En esas actividades hay que considerar la integración de destrezas, el desarrollo lingüístico, el contexto, la adecuación pragmática, los vacíos de información y la creación de necesidades en los alumnos.

4.2. ¿Cómo debemos acercarnos al poema en el aula? Didáctica de la poesía.

Según Graciela Perriconi y Amalia Wischñevsky:

- La introducción al poema debe darse con un clima de distensión y tranquilidad mental.
- La lectura o interpretación del poema ha de efectuarse con inflexiones de voz, pero sin sobreactuación.
- No es preciso explicar las palabras desconocidas porque la captación por niños y niñas es total.
- Debemos manejar con habilidad el vínculo afectivo que debe establecerse entre los más pequeños y la obra.
- No es conveniente interrogarles para observar cómo y en qué medida el poema penetró en ellos; las preguntas destruyen estados internos afectivos.
- La vivencia no se concreta en el acto, sino que es un proceso de efectos progresivos.
- La transferencia poética debe estar regida por la conciencia lúdica, compartida entre el emisor y el receptor, sobre todo en los primeros años. Es imprescindible recordar que el juego es el medio del que se valen niños y niñas para conocerse a sí mismos y al mundo de personas y cosas que les rodean.
- Elegir un poema es elegir un código de connotación múltiple y enriquecedor para que el grupo elabore asociaciones originales y descubra la fuerza espontánea y movilizadora de todo mecanismo creador.
- Exponer los poemas interpretados acompañados de imágenes o sin ellas en las paredes del aula, con el fin de que el grupo visualice y se sienta acompañado de aquello

que le ha gustado. La convivencia con el poema (ya sea leído, escuchado, dibujado, musicalizado, etc...) eleva el nivel de creatividad porque estimula las fórmulas menos convencionales de su relación con el medio.

4.3 Tipos de actividades.

4.3.1. Actividades de recopilación.

Se pueden poner en práctica en todos los niveles, dependiendo de las edades e intereses del grupo, así será el nivel de complejidad. Es posible pedir colaboración externa. Podríamos citar como actividades potenciales, trabajos de investigación; también clasificaciones por temas (juegos, nanas, canciones, rimas, romances...), autores, épocas, etc.; organización de presentaciones, exposiciones, etc... En una primera etapa, el alumno absorbe juego, canción y poesía. Le basta con escuchar y dejarse mecer por las palabras, los ritmos... Se alimenta de ello.

EMPAREDADO DE PALABRAS						
SUSTANTIVOS	ADJETIVO	VERBO	ADVERBIO	SUSTANTIVOS	Preposiciones	SUSTANTIVOS
Arte	Pequeño	Doblar	Lentamente	Intestino	Con	Primavera
Calor	Simple	Pasar	A veces	Lupa	Por	Madre
Barro	Salado	Tirar	Adrede	Tubo	Entre	Ruido
Cola	Alto	Callar	Con dolor	Polvo	De	Adiós
Tienda	Azul	Doler	Entonces	Pobreza	Contra	Enhorabuena
Perro	Invisible	Salir	Encima de	Café	Sin	Montaña
Acción	Esencial	Vivir	Tarde	Cabeza	A	Sopor
Numen	Curvo	Poder	Magníficamente	Aluvión	Desde	Acantilado
Clavel	Dolido	Volar	Poco a poco	Piano	En	Clase
Pregunta	Exacto	Tocar	Con soltura	Caño	Hasta	Noche
Ejemplo: "El perro azul toca magníficamente el piano sin ruido"						

-Haced emparedados de palabras. Para ello:

- Elegid a vuestro gusto una palabra de cada columna.
- Construid con ellas una oración añadiendo los morfemas, los determinantes y los nexos necesarios.
- Unid algunas de las frases resultantes en torno a un tema, para componer un texto o un poema de corte surrealista.

-Podéis sustituir las palabras de las columnas por otras tomadas del diccionario o aportadas por vosotros, siempre que no guarden relación entre ellas.

4.3.2. Actividades de recreación.

Suelen ser mayoritarias en los primeros niveles de aprendizaje, para pasar a ser en estadios ulteriores más selectivas. La clave de estas actividades es conseguir embarcar a los estudiantes en juegos con los poemas (armar y desarmar). Nos permitirá ver el poema desde otro punto de vista. Especialmente provechosas son las actividades integradoras de otras vías de aprendizaje. Hay que llevar al alumno a considerar el lenguaje como un juego emocionante: creador, recreador y transformador. Con los ejercicios de recreación, el alumno se encuentra ante la posibilidad de adaptar el poema a sus vivencias, de recrearse en él y experimentar con los sonidos, los ritmos, estribillos, gestos... proyectar sus vivencias y se abre al mundo exterior.

CIELO DE INVIERNO

Ayer, a las once,
la claridad dada por la
luna
era extraordinaria.

Pues no podía haber tal
claridad,
ya que la luna no salió
hasta la una
de la madrugada
siguiente.

No hay nada como una
buena lejía

para limpiar la plata.

GAFAS DE SOL

Si en vez de venir
por la mañana
y volverte por la tarde
vieras la manera de
venir
por la tarde y
marcharte
al día siguiente,
el sol no te daría de
cara.

Basta, basta:
me voy a buscar
otro rincón.

COJO LA PALABRA

Cojo la palabra
marchar.
Delante, le pongo
Me gustaría poderme.
Y tengo
Me gustaría poderme
marchar.

EN MEDIO DEL CAMINO

En medio
del camino corre
el rastro de una bicicleta.
Veremos a donde va a
parar.

ESCALERA Y ASCENSOR

El ascensor
es un mecanismo
que sirve para subir
y bajar personas y
cosas
de un nivel
a otro.
La escalera
es una serie de
peldaños desde un
nivel a otro que
permite
subir y bajar
caminando.

-Fíjate en los poemas del gran poeta catalán Joan Brossa.

Trabajemos un poco sobre ellos:

-¿Qué te gustaría hacer ahora? Escribe 5 poemas como el de Brossa, “Cojo la palabra” y luego escribe 5 cosas que te gustaría poder estar haciendo ahora en lugar de estar en clase.

-En el medio del camino. Desde la Antigüedad se ha visto el camino como una metáfora ideal para referirse a nuestra vida, así entendido, la vida ha sido considerada por muchos escritores como caminos que nosotros vamos trazando conforme avanzamos en el tiempo. El pasado, lo que queda atrás sería nuestra huella. Escribe en pasado una breve biografía de tu vida; luego, proyéctate hacia adelante en el tiempo y escribe en futuro algunas ideas sobre cómo te gustaría que fuera tu porvenir.

-Si en vez de+infinitivo, pretérito imperfecto de subjuntivo. ¿Cuántas veces te han dicho tus padres “si en vez de estar perdiendo el tiempo, estuvieras estudiando, sería mucho mejor”? Imagina diez cosas que podrían mejorar en tu vida si introdujeras algunos cambios, escríbelas siguiendo la estructura dada en el poema de Joan Brossa.

-Escalera y Ascensor. Define con tus propias palabras 5 objetos que uses a diario.

4.3.3. Actividades de composición.

Suelen ser propias de niveles superiores, podemos programarlas dentro del currículum o formando parte de un taller de poesía; de modo que se posibilite la oferta de nuevas posibilidades de expresión. Es fundamental el intercambio de resultados, para que, cuando menos, hagamos posible el desarrollo lingüístico en los alumnos. A través de las actividades de composición, el estudiante desarrolla su imaginación y expresa ideas, sentimientos, se posiciona en su entorno y hace una interpretación personal del mismo. Al mismo tiempo que fija estructuras lingüísticas y enriquece su vocabulario.

Hete aquí un ejemplo:

Lee con atención estos dos poemas.

Divagación

Ámame así, fatal cosmopolita,
universal, inmensa, única, sola
y todas; misteriosa y erudita:
ámame mar y nube, espuma y ola.

Sé mi reina de Saba, mi tesoro;
descansa en mis palacios solitarios.
Duerme. Yo encenderé los incensarios.
Y junto a mi unicornio cuerno de oro,
tendrán rosas y miel tus dromedarios.

Necesito chica que sepa planchar
mis labios con los suyos y tendere
r su ropa eternamente junto a la mía
y quitar las manchas de mi c
orazón con su mirada yo pondré
la mesa y la caricia en su ramo
de lunas y trataré de andar muy

despacio cuando ella no tenga prisa.

[Rubén Darío](#) en *Prosas profanas*

Anuncio por palabras

El segundo poema pertenece a un poeta contemporáneo tempranamente malogrado que se llamaba Pedro Casariego de Córdoba.

-Apunta las diferencias que encuentres en el plano formal entre ambos escritos.

-En los dos poemas, los autores reclaman amor a una segunda persona; pero la diferencia temporal que los separa hace que lo hagan de formas muy dispares. ¿Cuál te parece más adecuada?

-Realiza una composición que gire en torno a la misma temática. Adopta el modelo que te sea más cercano.

Poemas Robados

Proponemos aquí varios ejemplos de actividades que irían incluidas en una secuenciación para cada unidad temática de contenido literario y gramatical. Se trata de crear la conciencia en el grupo del valor de la palabra en un contexto.

Destrezas: Comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita y comprensión lectora.

Contenido gramatical: Léxico vario, contraste de tiempos presente, indefinido y futuro

Contenido comunicativo: Expresar opiniones; hablar del pasado, presente y futuro.

Tiempo: 2 sesiones de 40 minutos

Nivel: Intermedio-alto (11º o 12º en el Sistema educativo búlgaro)

Se trata de aprovechar todo tipo de materiales con la palabra como medio de expresión que, por cualquier lado, nos invade la realidad lingüística: libros, revistas, periódicos, poemas... En el poema siguiente que tomamos como ejemplo se encuentran versos de distintos autores :

Estoy cansado

Me fluye dentro una tristeza

Del tamaño de un tigre.

Reprocho a la vida

Que sea un sueño.

Pero no quiero llorar.

Hay días malos.

Días que nacen en un charco

De lágrimas.

Días en que los deseos hierven

Como horda.

Si el hombre pudiera decir

Lo que ama,	De lágrimas.
Diría :¡Qué venga, Dios, que venga	Desde mi boca
De su ausencia!	Hasta el cielo
Y habría que conformarse.	Llegarán
Hay días malos	Montones de frío acumulado
Días que nacen en un charco	Porque en el país de la risa
	La ceniza precede al fuego
	¡¡Estoy tan cansado!!

El poema robado se ha elaborado siguiendo la técnica peregrina que a continuación se explica:

Se recogen versos de distintos poetas, vivos, muertos o en período de extinción, y se ofrecen a la concurrencia, siendo conscientes de que en todo momento el alumno puede añadir detalles- palabras, frases, sonidos, signos de puntuación- de tal manera que al terminar su estructura, sea un poema personal.

La poesía se ha utilizado históricamente para aplacar las tormentas del alma, redimir a una mujer o un hombre o llenar el corazón de ese sentimiento llamado amor. Puede, en dosis bien servidas, alimentar el espíritu, asustar una soledad y alejar una tristeza. Sirve también para reflexionar acerca de si las piedras hablan o si la luna es un buen remedio para paliar la soledad de la noche. Lee los poemas confeccionados con los versos robados y trata de responder:

-La poesía es útil de muchas maneras, pero sobre todo es instrumento para observarnos a nosotros mismos. Porque cuando se concentra la atención internamente surge la poesía y empieza la aventura emocional de la palabra. ¿Qué crees que nos quieren decir?

- Los poetas han sido los primeros en revelar que la eternidad y lo absoluto no están más allá de nuestros propios sentidos, sino en ellos mismos. Esta eternidad y esta reconciliación con el mundo se producen en el tiempo y dentro del tiempo, en nuestra vida cotidiana, porque la poesía y el amor no nos ofrecen la inmortalidad ni la salvación. Nietzsche decía: “No la vida eterna, sino la eterna vivacidad: eso es lo que importa”. Busca dentro de las composiciones oraciones en las que se manifieste el sentimiento de vitalidad de los autores y su satisfacción o insatisfacción ante lo que el mundo les ofrece.

-“La función de la poesía, en un mundo vacío pero altamente computarizado no alivia, ni corrompe, sino que purifica. No tiene más ideología que un alma y un espíritu en profunda confrontación con todo lo que le rodea”. ¿Estás de acuerdo con esta afirmación? Explica tu respuesta.

-Ambas composiciones distan varios siglos entre sí, sin embargo, ambas son la expresión por parte de jóvenes rebeldes de sus impresiones acerca de aquello que les circunda. ¿Crees que las inquietudes de la gente joven hoy en día tienen alguna relación con las que expresaban en la Edad Media?

-¿Qué opinas de la forma de expresión? Pese al gran intervalo de tiempo y a la evolución del idioma, vemos que el ritmo, la rima, la repetición, siguen estando vigentes. Explicáte.

-Realiza una composición robando versos de poemas que a ti te gusten. Trata de aportar tu propia visión respecto a los puntos tratados.

5. APÉNDICE. EL FLAMENCO Y LA POESÍA.

Entendemos por flamenco el conjunto de cantes y bailes formados por la fusión de ciertos elementos del orientalismo musical andaluz, dentro de unos peculiares moldes expresivos gitanos. Sus orígenes son inciertos: se ha investigado su posible relación con las jarchas mozárabes, ya que algunas de ellas usan un molde estrófico similar (la cuarteta arromanzada o copla), pero lo cierto es que no hay datos concluyentes. Es evidente la transmisión oral del flamenco, pudiendo ser considerado una poesía cantada, incluso con versos rimados, pero, inevitablemente, forma parte ya de una cultura musical a la par que literaria en lengua española.

5.1. Secuencia didáctica. La Poesía y la música popular. Bahía de Cádiz. Ciudad de los Gitanos.

Tipo de aula: una sala donde se pueda escuchar música.

Tipo de alumnos: Alumnos de nivel medio o superior.

Nivel: medio (B1, usuario competente).

Destrezas que se van a trabajar: comprensión oral, comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral, interacción.

Temporalización: 1 sesión.

Tema: La libertad.

Objetivos:

a. Comunicativos: Desarrollar la capacidad expresiva e introducirse en ámbitos socioculturales ajenos al mundo literario al uso.

b. Gramaticales: Uso de los posesivos, musicalidad.

c. Léxicos: sinónimos, frases hechas, metáforas.

d. Culturales: Apreciar la belleza de un mismo tema desarrollado en diferentes formas artísticas.

+Presta atención ahora a estas dos composiciones de corte lírico musicadas; un poema de Federico García Lorca en boca de Marea y una composición popular cantada por Camarón de la Isla.

Fernando Villalón / Ricardo Pachón El barquito de vapor

El barquito de vapor
está hecho con la idea
que en echándole carbón
navega contra marea.

Bajo guía Salmedina,
espejo de los esteros,
bandejas de agua salá
donde están los salineros.

Que se me importará a mí
que se sequen las salinas
mientras yo te tenga a ti.

Esteros de Sancti-Petri.
salinas de San Fernando,
espejos de sol y sal
donde se duermen los barcos.

Isla de Guadalquivir,
donde se fueron los moros
que no se quisieron ir.

Entre la tierra y el cielo
no hay mujeres con más sal
que las gitanas del Puerto,
de Caí hasta Gibraltar.

Isla del Guadalquivir...

Ciudad de los gitanos –Romance de la Guardia Civil

Los caballos negros son.
Las herraduras son negras.
Sobre las capas relucen
manchas de tinta y de cera.
Tienen, por eso no lloran,
de plomo las calaveras.
Con el alma de charol
vienen por la carretera.

¡Oh ciudad de los gitanos!
¿Quién te vio y no te recuerda?
Ciudad de dolor y almizcle,
con las torres de canela.
¡Oh ciudad de los gitanos!
¿Quién te vio y no te recuerda?
Apaga tus verdes luces
que viene la benemérita.

La ciudad libre de miedo,
multiplicaba sus puertas.
Cuarenta guardias civiles
entran a saco por ellas.
Los relojes se pararon,
y el coñac de las botellas
se disfrazó de noviembre
para no infundir sospechas.
Un vuelo de gritos largos
se levantó en las veletas.
Los sables cortan las brisas
que los cascos atropellan.
Por las calles de penumbra
huyen las gitanas viejas
con los caballos dormidos

y las orzas de monedas.
Por las calles empinadas
suben las capas siniestras,
dejando detrás fugaces
remolinos de tijeras.

¡Oh ciudad de los gitanos!
¿Quién te vio y no te recuerda?
Dejadla lejos del mar
sin peines para sus crenchas.
¡Oh ciudad de los gitanos!
¿Quién te vio y no te recuerda?
Que te busquen en mi frente.
Juego de luna y arena.

Rosa de los Camborios,
gime sentada en su puerta
con sus dos pechos cortados
puestos en una bandeja.
Pero la Guardia Civil
avanza sembrando hogueras,
donde joven y desnuda
la imaginación se quema.

¡Oh ciudad de los gitanos!
¿Quién te vio y no te recuerda?
Que te busquen en mi frente.
Juego de luna y arena.
¡Oh ciudad de los gitanos!
La Guardia Civil se aleja
por un túnel de silencio
mientras las llamas te cercan.
(Federico García Lorca)

Ciudad de los Gitanos es una composición de Federico García Lorca inspirada en la poesía popular, del mismo modo que la letra de Bahía de Cádiz fue recogida por Villalón y Pachón a partir de letrillas populares. El flamenco los ha recuperado para sí y ha hecho que regrese al lugar donde nacieron. ¿Qué es para ti la cultura? ¿Algo que nace y vive en el pueblo, o un acontecimiento sólo accesible a iniciados?

-¿Qué crees que nos quieren decir los poemas? ¿Piensas que hay relación entre la forma de interpretarlo y el mensaje que nos quiere transmitir?

CONCLUSIÓN.

Es triste que los jóvenes de hoy ya no lean, es triste que no hayan leído el Quijote, que nunca hayan leído **los adioses de Héctor y Andrómaca, la tristeza de Aquiles, las andanzas de Ulises, los devaneos con el destino de Áyax y Edipo, las reflexiones de Segismundo** sobre la fugacidad de la vida, **las dudas de Hamlet, las ínsulas extrañas de San Juan de la Cruz, las tristezas de Rilke, las aliteraciones de Botev y** etcétera, y etcétera. Ha de haber alguna manera de que estas páginas sean leídas, de que el alma dúctil del adolescente se penetre así de nobleza y hermosura. Así se le confiere al espíritu un cierto timbre de distinción, un cierto gusto por el heroísmo, que convierte, en sentido estricto, al hombre en más esencialmente hombre. Éste era el sentido de lo que antaño se denominaban Humanidades, ésas que hoy están en vías de desaparecer.

¿Qué esperamos hoy de la educación? Y, así, es a menudo ocurre que bajo el cartel de Educación se invita a los jóvenes a un gran banquete, y cuando llega la hora de empezar, se encuentran delante con una magra pitanza. Va siendo hora de sacar la academia fuera de la Academia, de infundir un poco de alma a aquello que hacemos, a aquello que somos, al fin y al cabo. ¿Queremos formar únicamente técnicos -Platón hubiera hablado de un zapatero, un carpintero, un constructor de navíos, etc.- o queremos, en primer lugar y antes que cualquier otra cosa, formar hombres? Entiendo por hombres seres que tengan conciencia de lo que son esencialmente, que tengan conciencia de su alma y de las posibilidades de este alma. Y entiendo por alma esta inteligencia y este espíritu del que hablaba Alcibíades, los cuales necesitan ser formados. **El estudio de la lengua y de la literatura, la concepción del lenguaje como fenómeno eminentemente comunicativo nos acercan a los principios que conformaron la civilización occidental y que dan a la vida humana su sentido y su valor.** El primer principio es el de **la dignidad** del hombre como tal, una vez reconocido lo que es el ser humano en su misma esencia. De este principio resultan los otros dos, **el ser humano**, reconocido en lo que lo constituye esencialmente, **debe respetarse a sí mismo**, no debe rebajarse ante sus ojos (recordamos la paradoja de Gorgias según la cual vale más sufrir la injusticia que cometerla).

Lo que caracteriza una civilización, una **cultura**, no es tanto lo que los hombres hacen, el modo como se comportan prácticamente, como **la idea que se hacen del cómo deberían comportarse, es decir, su concepción de una teoría de valores.** El segundo principio nos enuncia que **la virtud encuentra en sí misma la recompensa.** A través del estudio de la lengua y de la literatura se pueden sondear los principios que dan a la vida su valor. Europa es esto. No los armamentos ni los emporios financieros, sino un alma; o mejor dicho, una cierta cualidad del alma. El día en que esta cualidad haya desaparecido, nuestra común cultura ya no existirá tal y como la concibieron nuestros ancestros. Y, puede que la vida ya no valga tanto la pena. Acaso sean estas algunas razones que nos empujen a seguir con nuestra tarea como profesores de lenguas, y acaso sea procedente, pues, que introduzcamos la poesía como instrumento esencial en nuestra tarea de educadores.

A esto se llama destino: estar de frente

y nada más que esto y siempre de frente **Rainer Maria Rilke**

5. BIBLIOGRAFÍA:

Abril, M. (2005) *Enseñar lengua y literatura, propuestas*. Granada, Grupo Editorial Universitario.

Agüera, I. (1990) *Curso de creatividad y lenguaje*, Narcea, Madrid.

Almendáriz, G. (1997) *Juego Poético*, Poesía Infantil, Barcelona.

- Crespo, A. (1998) *La puerta entornada*, Eds. La Palma, Madrid.
- Eliot, T. S. (1999) *Función de la poesía, función de la crítica*, Barcelona, Tusquets.
- García, E. (2000) *Escribir un poema*, Madrid, Fuentetaja.
- Gómez, F. (1993) *Didáctica de la poesía en Educación Infantil y Primaria*, Buenos Aires, Cíncel.
- Jean, G. (1996) *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Jiménez, J. R. (1999) *Lírica de una Atlántida*, Barcelona, Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Marchamalo, J. (1999) *La tienda de las palabras*, Madrid, Siruela.
- Matte Bon, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Edelsa
- Moreno, V. (1998) *Va de poesía*. Pamplona, Pamiela.
- Perriconi, Graciela, Wischñevsky, Amalia. (1984). *La poesía infantil : estudio preliminar y antología*, Buenos Aires, El Ateneo
- Pino, F. En «Babelia», *El País*, 24 de julio de 1999.
- Rodari, G. (1979) *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Ref. de la Escuela.
- Romero Yebra, A. M. (1994). «El rincón de la poesía», en *CLIJ*, n.º 58, p. 17.
- Sarto, M. *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Madrid: Akal. 1998.
- Soladana, A. *Cómo leer textos poéticos*. Madrid: Akal. 1998.
- Trujillo, R. «Intuición contra interpretación», en *El País*, 16 de febrero de 1989.
- Zaragoza, V. *La gramática hecha poesía*. Madrid: Ed. Popular. 1987.
- Valente, J. A. *Obra poética*, 2 vols. Madrid, Alianza. 1999.

Rutas Literarias: Leer viajando, viajar leyendo

Albert Viaplana Torras, profesor I.B. Nº 22 Georgui Stoikov Rakovski, Sofía (Bulgaria)

RESUMEN: Una breve memoria de nuestra experiencia, la de profesores y alumnos del I.B. “G. S. Rakovski”, en las *Rutas Literarias*, un programa educativo de fomento de la lectura organizado cada año por el Ministerio de Educación de España.

PALABRAS CLAVE: Rutas literarias, experiencia extraescolar, hábito lector, fomento de la lectura.

El programa “Rutas literarias”, tal y como se indica en el BOE, se configura como “un recurso educativo de animación a la lectura para alumnos de 3º y 4º de ESO” (noveno y décimo búlgaros). Dicho recurso no debe distar demasiado del currículo del curso, es más, se plantea como un complemento a éste. Sus objetivos están centrados en la promoción del hábito lector así como en el conocimiento de la riqueza cultural, lingüística, geográfica y social de España.

En principio, parte del proyecto educativo se tiene que desarrollar en los centros, a través de actividades secuenciadas, y luego eso se debe complementar con un viaje, la denominada “ruta literaria”, donde, en convivencia con alumnos de otras comunidades (o, en nuestro caso, de otro país) los alumnos podrán conocer “in situ” los lugares, los autores y las lecturas estudiadas.

No se trata, pues, de realizar un viaje de ocio que altere durante unos días la actividad escolar, sino de seguir estudiando sobre el terreno unos autores y textos ya tratados. Al revivir de manera directa estos textos, realizando actividades, comentarios de texto, puestas en común, etc., sobre aspectos que previamente han sido trabajados en el aula, se puede ayudar a los alumnos a reflexionar sobre las vivencias del autor o de los personajes, y también sobre las suyas propias y las de sus compañeros.

En nuestro caso, el primer problema que se nos planteó fue que los alumnos de 9º y 10º en Bulgaria todavía no estudian literatura, pero en cambio son los únicos que pueden participar en el programa de las Rutas (pues son el equivalente español de 3º y 4º de ESO). Tal circunstancia nos obligó a alterar un poco los planes de estudio del curso, al tener que introducir una secuencia didáctica específica que, a la postre, tuvo como única finalidad el mejor aprovechamiento del viaje.

En un primer momento, se pensó en seleccionar la mitad de 10º y mitad de 9º, en función de su rendimiento académico, pero al final se optó por los de 10º, por dos motivos: por una parte, para no romper la dinámica de un grupo, y por otra, por ser ellos los que más próximos están al currículo de literatura, ya que el curso que viene ya empiezan con el temario.

Una vez presentado el proyecto, titulado “Titánicas Estampas: un viaje en el tiempo en busca de la Generación del 98, la Generación del 27 y el hábito lector”, se nos asignó la ruta de Murcia. Era la que habíamos seleccionado en primer lugar, ya que combinaba muy bien el trabajo literario con las prácticas deportivas, y eso fue un motivo de alegría para todos. Sin embargo, la fecha definitiva de realización de la ruta resultó prematura en relación a nuestros pronósticos; y ahí empezó un mes de locura colectiva, muchos nervios, muchas llamadas y muchos quebraderos de cabeza.

La situación era la siguiente: las fechas del viaje se nos habían comunicado apenas con un mes de antelación; el dinero había llegado pasada una semana después del comunicado; y no se nos había asignado una suma ligeramente inferior a la prevista. Todo eso planteaba un triple problema: la realización de la secuencia didáctica previa al viaje quedaba algo coja (por la incapacidad de poder realizar todas las actividades previas por falta de tiempo); la organización del viaje se convertía en prioridad en detrimento de lo puramente didáctico (y un esfuerzo considerable debido a que el presupuesto era escaso y había que buscar muchas alternativas hasta encontrar una que cuadrara); y, finalmente, el dinero no alcanzaba para todos (el presupuesto era insuficiente para 24 alumnos; con el agravante de que cada día que pasaba el precio de los vuelos era más caro).

Por suerte, todo se resolvió de la mejor manera posible, y poquito a poco todo fue cuajando: los vuelos, los autocares, los hoteles, los hostales, las visitas programadas... Nada grave, pues: hicimos de la necesidad virtud, y con solo una pequeña aportación por parte de los padres, los alumnos tuvieron la oportunidad de visitar también el centro de Madrid y pasar dos días en Valencia (donde pudieron visitar el Oceanográfico, ver una película en el Hemisférico, recorrer el Museo Fallero, ir de compras, ver las fallas, dejarse ensordecir por las *mascletás*, catar la horchata de chufa y subirse al Miquelet). Dos días fantásticos que pusieron la guinda a la estupenda semana pasada en Los Narejos y en la región de Murcia en general, recorriendo enclaves literarios, estudiando a los autores del 98 y el 27 y degustando la gastronomía de la zona.

En cuanto a la Ruta propiamente dicha, los profesores de español cumplieron con su cometido, a saber:

- Responsabilizarse de la ejecución del proyecto en todas sus fases, incluso antes de la propia visita e integrar en el mismo los materiales de apoyo.
- Concienciar a los alumnos de que se trataba de una actividad educativa y no de un viaje de estudios, y actuar en consecuencia en todo momento.
- Contactar con el otro centro participante para conocernos y coordinar distintos aspectos de la participación, como el viaje, la presentación de la comunidad de origen etc., antes de realizar la Ruta.
- Elaborar, junto con los alumnos, una pequeña presentación sobre Bulgaria para exponerla en el tiempo que la Ruta dedica a ello.
- Responsabilizarse en todo momento del grupo de alumnos en cuanto a su comportamiento, respeto a los horarios, las normas y correcto seguimiento de la Ruta.
- Apoyar al equipo de la Ruta para el buen desarrollo del programa de actividades previsto, participando activamente en el mismo, y así poder cumplir, entre todos, los objetivos programados.

En cuanto a este último punto, creo que se consiguió con creces. Para dar fe de ello, lo mejor será transcribir los testimonios de los alumnos y las alumnas, que son al fin y al cabo los más fiables a la hora de valorar el encanto de las Rutas. Ahí van algunas opiniones cazadas al vuelo:

“La idea del programa es excelente. Estudiar disfrutando es el mejor método de mejorar el español para estudiantes extranjeros como nosotros. Me gustó lo que vi, viví y entendí en el viaje. Las lecturas eran educativas e interesantes y los lectores estaban bien preparados.

Las visitas en las ciudades murcianas, Madrid y Valencia eran muy interesantes. Me gustó la ciudad de Cartagena, la de Murcia, Lorca. Los lugares emblemáticos que me gustaron fueron la Colegiata en Lorca, el teatro romano en Cartagena y el museo Salzillo en Murcia. Los días en la playa fueron fantásticos, simplemente los mejores. Nos hemos divertido muchísimo y hemos aprendido nuevas cosas como ir en piragua o practicar vela. Hemos jugado a voleibol, baloncesto, etc. El C.A.R. donde estábamos también me gustó. Era cómodo y la comida fue buena”.

Elena

10b

“Nos gustó mucho el viaje. La organización fue muy buena y los sitios que hemos visitado eran muy interesantes. Los profesores nos coordinaron muy bien, nos ayudaron a entender los que no entendíamos. La información recibida fue útil e interesante, me gustó mucho estar informada sobre las vidas de los escritores y sobre sus obras más famosas. Es bueno visitar los sitios por donde han pasado sus vidas los poetas. Además, me gustó la organización en el C.A.R y el coordinador Kiko. Nos gustó mucho la cocina española y las tradiciones del país. Es interesante entrar en un nuevo mundo y conocer otras culturas”.

Vicky y Karina

10b

“Nos gustó el alojamiento del centro. Era al lado del mar y podíamos correr cada mañana por la playa. Hemos aprendido mucho para los autores españoles de generación del 98 y de generación 27. Nos gustaron las ciudades que visitamos y las reuniones que nos presentaron.

En el centro nos conocimos chicos y chicas españoles. Con ellos podíamos practicar la lengua española. También conocimos la comida tradicional de España. Pero solo la paella no nos gustó.

Una otra cosa mala era que uno de nuestros compañeros de clase fue robado y no encontraron el ladrón. No nos gustó la hora en la que teníamos que ir a dormir (a las 11:30) porque somos jóvenes y no queremos ir a dormir temprano”.

Teodor, Stoicho y Liubomir

10b

“Hemos aprendido mucho de literatura y nos lo pasamos muy bien. Como he dicho ya miles de veces, nadie quería volver, pero así es la vida. Lo único que ahora queda por hacer es decirte un gran “GRACIAS”, Albert, por todo lo que has hecho, por los nervios y el tiempo que te costó. Gracias por hacer ese viaje realmente inolvidable en cada aspecto”.

Hristina

10b

“La excursión fue única, inolvidable, muy divertida, muy bien organizada. Hemos conocido a otra cultura, a otro tipo de gente, que es una posibilidad única para alguien que está estudiando la lengua de esta cultura. Puedo decir ahora que todos lo hemos pasado muy bien, y por supuesto queremos más!

Lina

10b

Dar las gracias finalmente a D. José Luis Martínez Valero, a D. Pedro Felipe Sánchez Granados y a Dña. Aurora Gil Bohórquez, por sus sabias ponencias y lecturas a lo “Bloomsday”; y a todos los monitores de actividades por su capacidad de empatía y su buen hacer.

Propuestas para la adaptación de obras de teatro internacionales de temática histórica a la realidad española

Gabriel González Maurazos

I.B. "F. Joliot-Curie" de Varna (Bulgaria)

Resumen.

Esta comunicación pretende demostrar el alto valor educativo que el uso de textos teatrales en clase puede ofrecer a alumnos envueltos en procesos de aprendizaje de Historia de España y del Mundo Contemporáneo. También se analizarán las oportunidades de explotación pedagógica que ofrece la adaptación a la realidad social e histórica española de textos teatrales producidos en entornos culturales e idiomáticos extranjeros, así como las muchas ventajas didácticas que proporciona este método de trabajo.

Palabras clave.

Teatro, adaptación, historia, España, textos

I. Justificaciones preliminares. ¿Por qué los textos teatrales en las clases de Historia?

Para cualquier aficionado al teatro, tanto en calidad de mero lector de guiones, como de asistente a las representaciones (o ambas cosas a la vez), sobra comentar que el teatro es un género literario que nos puede ofrecer una abundante y provechosa información sobre el periodo histórico en que la trama tiene lugar, sea o no el autor contemporáneo a los hechos sobre los que escribe. El texto de una obra teatral es susceptible de aportar, como cualquier obra de ficción, datos sobre la mentalidad y los usos de la sociedad en la que la acción queda enmarcada.

Pero junto a las réplicas, que nos dan información sobre los hechos y el pensamiento de la época en boca de los personajes, todo texto teatral cuenta por lo general con acotaciones que nos pueden suministrar datos de interés sobre la cultura material del periodo, a veces incluso con una objetividad y precisión cuasi arqueológicas. Son anotaciones que nos describen el vestuario, el mobiliario y la utilería que aparecen en escena, y que sin duda constituyen una leve pero veraz muestra de la realidad cotidiana del momento histórico tratado.

Por tanto, es fácil deducir que el empleo de textos teatrales en una clase de Historia puede resultar altamente beneficioso para el proceso de aprendizaje en que se halla sumido el alumno, de igual manera que, con iguales propósitos didácticos, se utilizan con asiduidad fragmentos de novelas de temática histórica o escritas en la época estudiada, por no hablar del igualmente enriquecedor y cada vez con más frecuencia empleado recurso del cine para ilustrar en las aulas un determinado acontecimiento o periodo del pasado.

Sin embargo, la realidad editorial y docente ofrece un panorama mucho más sombrío en lo que respecta al uso de las fuentes teatrales en la enseñanza de la Historia. Para esta comunicación se ha elaborado un sencillo estudio estadístico, partiendo de ocho manuales españoles de diferentes asignaturas de Historia (Historia del Mundo Contemporáneo para 1º de Bachillerato; Historia de España para 2º de Bachillerato; Historia y Civilización españolas para extranjeros adultos o en programas de Secciones Bilingües en Bulgaria y otros países de Europa Oriental)⁴⁶, consistente en clasificar y hacer recuento de los distintos textos que se incluyen en estas publicaciones para su aprovechamiento por parte del alumno bajo la forma de ejercicios de

⁴⁶ Para no confundir ni mezclar estos ocho manuales con la bibliografía científica utilizada para la elaboración de esta ponencia y que figura al final de la misma, a continuación enumeraré en esta nota a pie de página las ocho referencias de estos libros de texto: [1] Villares, R. y Bahamonde, Á. (1996): *Historia del mundo contemporáneo 1*, Madrid, Santillana. [2] Santacana, J. y Zaragoza, G. (1998): *Milenio, 1º de Bachillerato*, Barcelona, SM. [3] VV.AA. (2002): *Historia del mundo contemporáneo, 1º de Bachillerato*, Madrid, Anaya. [4] Fernández García, A. (2006): *Historia del mundo contemporáneo, 1º de Bachillerato*, Barcelona, Vicens Vives. [5] Tamames, R. y Quesada, S. (2001): *Imágenes de España*, Madrid, Edelsa. [6] VV.AA. (2005): *Acervo, Historia, 2º de Bachillerato*, Barcelona, Vicens Vives. [7] VV.AA. (2006): *Crisol, Historia de España, 2º de Bachillerato*, Barcelona, Vicens Vives. [8] VV.AA. (2006): *Recorrido. Materiales para la enseñanza de la Historia de España en secciones bilingües*, Sofía, Consejería de Educación de España en Bulgaria.

comprensión lectora o comentario de textos, o simplemente para ilustrar lo que se explica en el texto general del libro. Tras la realización de este estudio de naturaleza cuantitativa, resulta muy significativo comprobar que de los 1.387 textos que se registraron, sólo cuatro corresponden a fragmentos de obras de teatro, distribuidos en dos de esos ocho libros. Ha de decirse también que el total de textos de naturaleza literaria que se detectaron asciende a 96; es decir, que el teatro sólo representa un 8'33% del total de las fuentes literarias que enriquecen documentalmente los manuales de Historia universal y de España analizados en este estudio⁴⁷.

Por tanto, queda puesto de manifiesto y demostrado con datos objetivos, que los textos teatrales constituyen un recurso didáctico que tradicionalmente no ha sido tenido en consideración por los autores de manuales de Historia para educación secundaria, pese a las ventajas y beneficios que su uso aporta a la enseñanza de esta disciplina, como ya se ha explicado en los párrafos anteriores.

II. Asignaturas y niveles en las que se podría utilizar esta propuesta de trabajo.

Si bien este estudio se centra en el empleo de textos teatrales en la enseñanza de las distintas asignaturas de Historia inscritas en los diferentes planes curriculares, no menos cierto es que las aplicaciones pueden ser aprovechables en otras materias, dadas las posibilidades que ofrecen como ejercicio enriquecedor del bagaje lingüístico del alumno o como transmisor de valores éticos y de ciudadanía. Tomando como referencia los planes de enseñanza búlgaro y español, podemos decir que las actividades que aquí se proponen pueden encontrar cabida en las siguientes áreas de conocimiento y asignaturas:

- *Historia de España: X grado del sistema educativo búlgaro y 2º de Bachillerato del sistema educativo español.
- *Historia del Mundo Contemporáneo: XI y XII grados del sistema educativo búlgaro (en el supuesto de que esta asignatura se imparta en español en alguna Sección Bilingüe) y 1º de Bachillerato del sistema educativo español.
- *Filosofía: XI y XII grados del sistema educativo búlgaro; 1º y 2º de Bachillerato del sistema educativo español (Filosofía y Ciudadanía en 1º; Historia de la Filosofía en 2º).
- *Lengua y Literatura españolas: XI y XII grados del sistema educativo búlgaro; y a lo largo de todo el ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato del sistema educativo español.

III. Textos teatrales no españoles como punto de partida para enseñar la Historia de España. Nuestra propuesta y los beneficios pedagógicos derivados de su uso.

Partimos de la premisa de que el uso de textos teatrales españoles para la enseñanza de la Historia de España es ya de por sí un ejercicio innovador y prácticamente inédito, dada la escasa presencia que el teatro tiene en el corpus documental de cualquier manual de Historia, como se puso de manifiesto en el Apartado I de esta comunicación. Siendo esa la situación de la que arrancamos, cabría decir que nuestra propuesta de emplear textos teatrales no españoles, como incentivo destinado a suscitar el interés por el alumno extranjero hacia la Historia de España, bien podría calificarse de revolucionario. Pero nuestra intención es que, ante todo, pueda recibir el calificativo de provechoso.

El recurso a lo culturalmente ajeno a lo español a veces se alza como una necesidad en el proceso de enseñanza de la historia y cultura españolas a alumnos extranjeros. Es ardua la tarea

⁴⁷ Tales textos teatrales son tres fragmentos de *La Celestina* de Fernando de Rojas; *La vida es sueño* de Calderón de la Barca; y *El sí de las niñas* de Moratín, incluidos en *Imágenes de España* (Tamames y Quesada, 2001: 60, 80 y 89); además de un segundo fragmento de *La Celestina*, recogido en el manual *Recorrido* (VV.AA., 2006: 58-59).

del profesor de Historia de España que ha de ofrecer los conocimientos que integran su materia a un alumnado de otra nacionalidad que en la mayoría de los casos no posee conocimientos previos sobre el pasado español, como tampoco sobre la geografía y la realidad sociocultural de la España de hoy. En la mejor de las situaciones posibles, puede darse el caso de que algún estudiante haya leído algo sobre Historia y Geografía de España por su cuenta, bien a través de libros o de consultas a páginas web (por ejemplo, la conocidísima Wikipedia). Probablemente alguno de esos mismos alumnos habrá viajado a España y en tal caso conocerá mejor la realidad geográfica y humana del país, así como algún que otro aspecto de su historia, fruto de las visitas a monumentos y museos que haya podido hacer durante su estancia.

En definitiva, el profesor ha de llegar el primer día a clase concienciado de que el nivel de conocimientos previos sobre historia y geografía de España de la mayor parte de los alumnos es nulo o próximo a nulo. Sin embargo, y centrándonos en el caso del alumnado búlgaro de Secciones Bilingües, al profesor le llamará gratamente la atención el hecho de que buena parte de esos alumnos que desconocen la historia de España, en cambio, poseen un nivel de conocimientos bastante sólidos sobre la historia de su propio país, así como unas bases ciertamente aceptables sobre determinadas épocas y temas de historia universal. Responsables de esta cultura histórica son las asignaturas dedicadas a la historia mundial y de Bulgaria que han cursado en años anteriores, pero también gracias a la fácil accesibilidad a estos conocimientos que permiten tanto los medios de comunicación como el cine, aunque sea a niveles de divulgación o entretenimiento y a partir de fuentes que quizás no siempre sean todo lo fidedignas y rigurosas que debieran ser. En cualquier caso, la labor difusora que ejercen los documentales audiovisuales y la ficción de temática histórica es extraordinaria. Es fácil observar cómo, gracias a esos medios, prácticamente todo estudiante de secundaria de cualquier lugar del mundo tiene conocimiento (aunque a veces, insisto, ese conocimiento llegue distorsionado y se ofrezca al público de manera sesgada) de determinados hechos históricos que han sido copiosamente retratados en el cine, tanto de ficción como documental: pensemos en la abundancia de películas que han retratado el horror de los campos de exterminio nazis o de la Guerra de Vietnam, por citar sólo un par de ejemplos que forman parte del bagaje cultural colectivo de cualquier sociedad occidental contemporánea.

Tenemos el inconveniente de que nuestros alumnos parten de cero en el proceso de aprendizaje de la historia de España, pero también contamos con la gran ventaja de que la mayor parte de ellos ya cuenta con unas nociones de historia universal y de su propio entorno geográfico, por mínimas que estas sean. Se trata, por tanto, de aprovecharnos de esa base de conocimientos históricos previamente adquirida y ponerla a nuestro favor. Haciéndoles tomar conciencia de que ya saben algo, logramos captar su atención y les proporcionamos un estímulo positivo que les va a llevar a animarse a descubrir esa nueva realidad histórica que es la española y que, como ellos mismos podrán comprobar, no es tan extraña ni lejana como inicialmente parecía.

En definitiva, nuestro objetivo es ayudarles a asimilar lo todavía desconocido a partir de lo que ya conocen. Puede causarles una grata sorpresa descubrir que aquellos fenómenos que ellos consideran meros particularismos nacionales, también tuvieron lugar en otros rincones del planeta. Aprenderán que no siempre es sencillo vislumbrar la delgada línea que separa lo global de lo local, tal vez porque en ocasiones no hay tal línea, aunque en otros casos dicha línea estará firmemente dibujada, por lo que también convendrá hacerles tomar conciencia de ello.

Continuando con estas reflexiones, es sencillo deducir que, haciendo uso de los textos propios de la cultura a la que los alumnos pertenecen, o bien de otras culturas y naciones ajenas, pero lo suficientemente conocidas por ellos gracias a las clases de historia universal, la literatura o el cine (Estados Unidos tal vez constituya el caso más paradigmático), podrán desarrollarse actividades que incentiven la participación del alumnado en clase, por tratarse de un tema sobre el que ellos pueden hablar, ya que algo (cuando no bastante o mucho) saben. Y a la par que interesante, resulta divertido: se trata de intentar descubrir la historia de un país casi a modo de rompecabezas.

Como resumen de todo lo manifestado en este apartado, a continuación enumero los beneficios que esta propuesta metodológica puede aportar al desarrollo de una clase de Historia:

1. Como ya se ha dicho, es una actividad que, por su carácter multidisciplinar, se puede

utilizar en diferentes asignaturas y a la vez ofrece al alumno una visión global e integrada de todos los aspectos que la forman.

2. Permite tomar conciencia al alumno de la universalidad de ciertos fenómenos históricos que aparentemente pueden parecer de exclusivo alcance local.
3. A su vez, permite asumir la especificidad de otros fenómenos históricos que, al contrario que lo expresado en el punto 2, son exclusivos de una determinada sociedad o época, y no universales.
4. Pretende facilitar la tarea de aprendizaje del alumno, al brindarle la posibilidad de alcanzar la noción de lo desconocido a partir de lo ya conocido; es decir, que un fenómeno o realidad ya asimilado por el alumno gracias a otras asignaturas pueda servirle de base para adquirir el conocimiento de nuevos contenidos.

IV. Aplicaciones.

Cabría ilustrar todas estas valoraciones teóricas y propuestas de trabajo con algún ejemplo. He escogido para ello la obra de teatro *Warai no daigaku (Universidad de la risa)*, del comediógrafo japonés Kôki Mitani. Esta comedia aborda el tema de la censura de obras literarias en Japón a comienzos de los años 40, en tiempos previos a la intervención de este país en la II Guerra Mundial, mediante la entrevista que un censor y un comediógrafo (los dos únicos protagonistas de la obra) mantienen durante varios días en la sala de interrogatorios de una comisaría. Los contenidos, los personajes y hasta la situación, bien podrían trasladarse en el espacio hasta la España contemporánea a los hechos, que no es otra sino la España de los primeros años del franquismo, donde el fenómeno de la censura cobró, lamentablemente, un protagonismo extraordinario en el panorama literario, cinematográfico y periodístico de la época.

La razón por la que se eligió esta obra es precisamente porque queda emplazada en un marco espacio-cultural totalmente alejado de la realidad española, y sin embargo, sus contenidos ofrecen elevados grados de adaptación a una situación española contemporánea a los acontecimientos que quedan recogidos en la obra, dada la similitud con que los creadores e intelectuales sufrieron la falta de libertad de expresión en uno y otro país. Evidentemente, se pretende demostrar con ello que, con mucha mayor sencillez, sería posible recurrir al empleo de textos teatrales de países de la Europa del Este, supuestamente más próximos cultural e históricamente a España que una nación de Extremo Oriente, para encontrar datos correspondientes a una situación histórica propia (la del país de los estudiantes) que pudiesen servir al alumnado como elemento de aproximación a otra realidad ajena (la historia de España).

Entre las aplicaciones y actividades que se podrían desarrollar en torno al uso de los textos teatrales extranjeros, y siempre tomando como ejemplo fragmentos de la obra *Universidad de la risa*, contamos con las siguientes:

1. **Comentario de textos históricos o historiográficos:** todo un clásico en la didáctica de la Historia. Consistiría en ofrecer al alumno, para su comentario, documentos de naturaleza histórica (textos que se escribieron de manera contemporánea a los hechos) o historiográfica (escritos por historiadores u otros investigadores posteriormente a los hechos), pertenecientes a cada uno de los ámbitos culturales (el español y el extranjero), pero que muestren una inquietud similar en cuanto a la temática histórica abordada. Por supuesto, los textos guardarán relación con algún asunto tratado en el texto teatral empleado para la actividad. Puesto que la didáctica de los comentarios de texto históricos ya ha sido profunda y adecuadamente tratada por otros autores (Ubieto Arteta, 1976; Hernández Sánchez-Barba, 1978; Rabanal Alonso y Lara Peinado, 1997), aquí no les prestaremos más atención.
2. **Lectura de textos teatrales paralelos y/o taller de escritura (véase Propuesta de ejercicio I):** se proporcionará al alumno un fragmento del texto teatral elegido para su uso en el aula, y se le ofrecerá otra versión, debidamente adaptada a la

realidad histórica española, para que comente las diferencias y las semejanzas entre ambos. Alternativamente, y dependiendo del nivel del alumnado, se les puede pedir que sean ellos (o un grupo selecto de los mismos) quienes redacten la versión “española” del texto teatral. Sería una especie taller literario que consistiría en que fueran los propios alumnos quienes trataran de imaginar escenas, réplicas sueltas o acotaciones de la obra de teatro original, pero dentro del contexto histórico español. Obviamente, se cuenta con la imaginación y la creatividad del alumno, pero también con que el profesor sepa proporcionar a los estudiantes las pautas de trabajo y la formación adecuadas para que el alumno pueda entender los textos con los que trabajar y también para que el resultado final se ajuste convenientemente a la realidad histórica española, dotando así a esta actividad de una utilidad y de un sentido dentro del marco de la enseñanza de la historia de España.

3. **Taller de investigación histórica:** una vez conocido, a partir de la información suministrada por el texto teatral, el asunto o problema histórico que tratamos de analizar en clase (en este caso, la censura en regímenes dictatoriales), se puede proponer al alumno que investiguen bajo qué circunstancias se encontraba España en aquella misma época, qué puntos en común guarda con el país en que se ambienta la obra de teatro y en qué aspectos se diferencian. El profesor servirá de guía para la elección de la bibliografía o los recursos de internet más adecuados, así como para la dirección de los distintos equipos de trabajo y la forma de presentación de los resultados (exposición de murales, creación de archivos de PowerPoint u otros soportes informáticos, etc.)
4. **Ejercicios derivados de la comprensión del texto teatral y de los libros y documentos empleados en el taller de investigación histórica (véanse propuestas de ejercicio II y III):** se presentarán a los alumnos tareas destinadas a comprobar si, tras la lectura de los documentos literarios e históricos propuestos, han entendido el tema o proceso histórico que ha sido objeto de estudio (en nuestro caso, la censura en regímenes dictatoriales del siglo XX, así como la vida cotidiana y la sociedad en la España de los primeros años del franquismo).

V. Conclusiones.

Los textos teatrales, como apoyo documental al estudio de la Historia, han carecido tradicionalmente de presencia, tanto en las aulas como en los libros de texto, a pesar de ser documentos literarios que pueden ofrecer tanta información como la prosa en lo que respecta a la época en las que fueron escritos o la época sobre la que escriben.

En esta comunicación se ha pretendido ir más allá de la mera propuesta de utilización de textos teatrales en español, para tratar de analizar el potencial que puede ofrecer el uso de obras de teatro ajenas a nuestro ámbito cultural, de cara al mejor conocimiento de la Historia de España a través de la comparación con otros fenómenos históricos similares, bien de alcance local o internacional.

Se ha de considerar que, en un mundo que se orienta cada vez más hacia la globalización, el entorno multicultural y el plurilingüismo, son necesarias actividades didácticas conducentes a encuadrar todo ámbito histórico local dentro de un marco común más amplio y colectivo y a ofrecer al alumnado las pautas adecuadas para que tome conciencia de esa conectividad universal de los hechos. En ese sentido, la enseñanza de la historia de España no debe quedar al margen de estas tendencias basadas en la integración y comparación de realidades culturales diversas, sin lugar a dudas enriquecedoras para todos los participantes en el proceso educativo.

PROPUESTA DE EJERCICIO I: LECTURA Y/O TALLER DE ESCRITURA

Objetivo. Facilitar al alumno la toma de conciencia de un momento histórico de la historia de España (en el caso que nos ocupa, los inicios de la Dictadura del general Franco) a través de la lectura de dos textos: un texto original no español (*Universidad de la risa*, de Kôki Mitani), y una adaptación de aquel a la realidad española.

Observaciones. Se habrán de proporcionar pistas orientativas al alumno para que pueda desarrollar su tarea de comprensión lectora, tales como explicarle que la Guerra Civil Española terminó en 1939 y que en 1940 el régimen franquista celebró el I Aniversario de la Victoria por todo lo alto, o que ese régimen era, al igual que el japonés, afín a la Alemania nazi y a la Italia fascista, pese a su supuesta neutralidad en la II Guerra Mundial.

Instrucciones para el alumno. “Lee estos dos textos teatrales y trata de buscar semejanzas y diferencias entre ambos”, o bien “lee este texto teatral y trata de escribir otro semejante que refleje la misma situación pero en la España de 1940”.

Texto 1.

CENSOR: Esta obra es intolerable. Para empezar, los personajes, Romeo y Julieta, son occidentales, y en el 2.600 Aniversario del Advenimiento del Emperador Jinmu no puede tener cabida una historia de amor entre extranjeros.

AUTOR: ¡Pero Romeo y Julieta eran italianos! ¡Acabamos de firmar un tratado con ellos! ¡Son nuestros aliados!

CENSOR: Está bien, pero, ¿cuál era la nacionalidad de Shakespeare?

AUTOR: Era inglés...

CENSOR: ¿Y no sabe que Inglaterra es nuestra enemiga? ¡Imagine a Churchill haciendo sushi! ¡Ni uno solo de nuestros conciudadanos lo probaría!

AUTOR: Ya, pero porque Churchill sería un desastre haciendo sushi. ¡Tampoco me imagino a Hitler haciéndolo!

(Fragmento del primer acto de *Universidad de la risa*, de Kôki Mitani)

Texto 2.

CENSOR: Esta obra es intolerable. Para empezar, los personajes, Romeo y Julieta, son extranjeros, y en el Primer Aniversario de la Victoria sólo pueden tener cabida historias de amor entre españoles... Y españolas, claro está.

AUTOR: ¡Pero Romeo y Julieta eran italianos! ¡Son nuestros aliados! ¡Ellos nos ayudaron a cautivar y desarmar al Ejército Rojo!

CENSOR: Está bien, pero, ¿cuál era la nacionalidad de Shakespeare?

AUTOR: Era inglés...

CENSOR: ¿Y no sabe usted que la Pérfida Albión [Inglaterra] está llena de conspiradores judeo-masónicos que pretenden acabar con nuestra Gloriosa Cruzada? ¡Imagine a Churchill haciendo una tortilla de patatas! ¡Ni uno solo de nuestros compatriotas le hincaría el diente!

AUTOR: Ya, pero porque no le veo yo capaz de hacer una tortilla en condiciones. ¡Ni a Hitler aliñando un gazpacho como Dios manda!

(Adaptación libre del texto 1 a las circunstancias españolas)

PROPUESTA DE EJERCICIO II: ¡SIÉNTETE CENSOR!

Objetivo. Demostrar y comprobar que se han entendido los mecanismos de la censura a través de frases extraídas de la obra de teatro escogida para trabajar con ella (en nuestro caso, *Universidad de la risa*, de Kôki Mitani).

Instrucciones para el alumno. “Imagina una versión censurada para cada una de las siguientes frases o expresiones y escríbela”.

Contenido del ejercicio:

1. “Los amantes se entregaron a la lujuria” (posible respuesta: “Los amantes se entregaron regalos”)
2. “King Kong destruye la capital de Imperio” (posible respuesta: “King Kong destruye una pequeña aldea”)
3. “Los camaradas conquistaron la libertad” (posible respuesta: “Los camaradas conquistaron la Champions League”)

PROPUESTA DE EJERCICIO III: CADA OVEJA CON SU PAREJA

Objetivo. Entender los mecanismos de la censura a través de ejemplos reales (en el caso, tomados de las obras teatrales de Enrique Jardiel Poncela⁴⁸).

Instrucciones para el alumno. “Relaciona las frases o expresiones que originalmente utilizó el autor de teatro español Enrique Jardiel Poncela, con sus correspondientes modificaciones, hechas por el propio autor para evitar problemas con la censura”.

⁴⁸ Ejemplos tomados de Abellán (1982).

Contenido del ejercicio.

Textos originales	Textos autocensurados
1) Intimidaciones del sexo	A) Las mujeres son todas cualquier cosa
2) Las mujeres son todas unas golfas	B) Intimidaciones del amor
3) Casino de Ancianos Impotentes	C) Mentir es lo propio de sinvergüenzas
4) Mi primer amante	D) Casino de Ancianos Importantes
5) La mentira es la única verdad del mundo	E) Tranquilamente en tu alcoba
6) Tranquilamente en tu cama	F) Mi primer marido

(Solución: 1-B, 2-A, 3-D, 4-F, 5-C, 6-E)

BIBLIOGRAFÍA

Abellán, M.L. (1980): *Censura y creación literaria en España (1939-1976)*, Barcelona, Edicions 62.

Abellán, M.L. (1982): "Censura y autocensura en la producción literaria española", en *Nuevo Hispanismo*, 1: 169-180.

Buruma, I. (2003): *La creación de Japón, 1853-1964*, Barcelona, Mondadori.

Hernández Sánchez-Barba, M. (1978): *El comentario de textos históricos*, Madrid, Tebar Flores.

Mitani, K. (2007): *Warai no daigaku* (DVD multimedia en japonés e inglés que incluye la obra de teatro *Universidad de la risa* filmada y su texto), Tokio, Parco.

Mitchell, R.H. (1983): *Censorship in Imperial Japan*, Princeton, Princeton University Press.

Rabanal Alonso, M.A. y Lara Peinado, F. (1997): *Comentario de textos históricos*, Madrid, Cátedra.

Tamames, R. y Quesada, S. (2001): *Imágenes de España*, Madrid, Edelsa.

Témime, E.; Broder, A. y Chastagnaret, G. (2001): *Historia de la España contemporánea. Desde 1808 hasta nuestros días*, Barcelona, Ariel.

Ubieto Arteta, A. (1976): *Cómo se comenta un texto histórico*, Valencia, Anubar.

VV.AA. (2006): *Recorrido. Materiales para la enseñanza de la Historia de España en secciones bilingües*, Sofía, Consejería de Educación de España en Bulgaria.

Los textos literarios en la clase de E/LE. Un mecanismo de enseñanza para el profesor, una motivación para el alumno.

Natividad Peramos Soler, Marina Ruiz Morales, Eleni Leontaridi

Universidad Aristóteles de Salónica (Grecia)

RESUMEN: Los textos literarios, analizados desde una perspectiva didáctica, pueden ser empleados en la clase de E/LE ya que con ellos el alumno mejora tanto su nivel lingüístico, así como su competencia gramatical y comunicativa. En este artículo analizaremos y pondremos en práctica las diversas funciones que la literatura puede asumir en la enseñanza/aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera, al mismo tiempo que propondremos el diseño de actividades desde un enfoque metodológico que nos muestra además las conexiones y contrastes culturales. Asimismo, los contenidos estarán enfocados hacia la formación de profesores de español lengua extranjera

Palabras clave: Enseñanza de E/LE, textos literarios, comprensión lectora, adquisición de léxico, competencia literaria

El que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho.

Miguel de Cervantes Saavedra

1. JUSTIFICACIÓN. EL PORQUÉ DE LA LITERATURA EN UNA CLASE DE ELE

La literatura es un elemento común en todas las culturas y con ella se expresan los aspectos más internos del ser humano, su manera de ver el mundo, sus incertidumbres, permitiéndonos así, de una manera objetiva, conocer la cultura y la forma de pensar de un pueblo. Los profesores de enseñanza de lenguas extranjeras no se han quedado atrás y han sabido, percatándose de la rica fuente de información que supone un texto literario, aplicarlos y darles un valor y uso especial en las clases de ELE. Es por eso por lo que hemos querido en este trabajo presentar las posibilidades con las que cuenta un docente en la explotación didáctica de un texto literario en una clase de ELE. Antes de iniciar nos gustaría comentar las razones por las que es aconsejable llevar un texto a la clase de ELE. Albaladejo García (2007: 6) nos aclara al respecto que existen cuatro razones básicas para introducir la literatura en las clases de ELE:

La Universalidad de los temas como el amor, la muerte, la vejez, la amistad etc., comunes a todas las culturas hace que una obra literaria, aun escrita en un idioma extranjero, se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar⁴⁹ [...]; la literatura es material "auténtico", lo que significa que las obras literarias no están diseñadas con el propósito específico de enseñar una lengua, y que por tanto el alumno tiene que enfrentarse a muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos [...]; el valor cultural de la literatura, cuyo uso puede ser muy beneficioso en la transmisión de

⁴⁹ Como señala Albaladejo García, siguiendo a Naranjo Pita (1999), a pesar de que la temática es la misma, tienen un carácter universal que favorece el acercamiento de los aprendientes y el modo de enfocar los temas varía dependiendo de las culturas: "La primera razón que da lugar a nuestra pregunta es el carácter universal de los temas literarios, aunque como apunta Naranjo Pita, el modo de tratarlo difiere" (Albaladejo García 2007: 6). Asimismo destaca el valor atemporal y "aespacial" de los textos literarios que permite que un estudiante actual se adentre en la riqueza sociolingüística de un texto literario: "el valor de los textos literarios radica en que [...] su esencia perdura, y es capaz por su valor estético y de contenido universal significativo de trascender tiempo y cultura para hablar directamente a un lector de otro país en un período histórico diferente" (Albaladejo García 2007: 6).

los códigos sociales y de conducta de la sociedad donde se habla la lengua meta [...]; la riqueza lingüística que aportan los textos literarios.

Sin duda todos estos elementos hacen que el texto literario sea más cercano al alumno y que sienta que existen puntos en común entre su cultura y la hispana. La literatura, reflejo de cada una de las culturas del mundo, puede llegar a ser, por otra parte, un elemento con el que los alumnos de ELE ven reflejados aspectos de la vida cotidiana. Una razón básica por la que se usa la literatura en la clase es la posibilidad de comunicar con el mundo hispano, sea cual sea la cultura receptiva.

La lectura es como el alimento; el provecho no está en proporción de lo que se come, sino de los que se digiere.

Jaime Luciano Balmes

2. EL PAPEL DE LA LITERATURA EN LA CLASE DE ELE

Los textos literarios son uno de los reflejos más claros de la lengua porque en ellos aparecen usos especiales de la lengua, expresiones, recursos, con los que podemos contar, tal y como lo hacemos en las clases de L1. Sin embargo, no es el uso sólo de la literatura en sí lo que enriquece la clase de español sino que, llevando textos de literatura a la clase de ELE, conseguimos que los alumnos adquieran hábitos de lectura, entiendan, aprendan y disfruten con la literatura y que al mismo tiempo conozcan las obras más representativas y los escritores más destacados del panorama literario español e hispanoamericano. Siguiendo esta línea, Oliveira Aragão (2000: 2) afirma que *“un texto puede tener varias funciones, tanto en el proceso de “formación literaria”, como en el aula de español como lengua extranjera”*. Según este autor el texto puede funcionar como proceso de formación de lectores para el estudio de los géneros literarios, de los estilos y la historia de la literatura. Incluso se puede abordar el análisis de cuestiones puramente lingüísticas, incitar a los alumnos a una producción oral, y realizar una infinidad de actividades para mejorar sus conocimientos de lengua y de literatura (Oliveira Aragão 2000: 2).

A pesar de esto, parece ser que su uso en las clases no acaba de ser seriamente abordado. Si los textos no se trabajan con una orientación clara, el alumno tiende a ver en ellos sólo un mecanismo de aprendizaje, y su utilidad se centra única y exclusivamente en alcanzar un conocimiento suficiente para desarrollar después su capacidad comunicativa sin interesarse por la correspondiente producción literaria de la lengua extranjera en sí y disfrutar de ella. Es por esto por lo que hay que tener en cuenta la riqueza de las producciones literarias para seleccionar lo que resulta más adecuado a los objetivos del aprendizaje y al mismo tiempo disfrutar de ellas.

La lectura es placer, conocimiento, emoción, enajenación.

Fernando Trueba

3. LOS TEXTOS LITERARIOS EN UNA CLASE DE ELE.

Hemos podido comprobar a lo largo de la introducción de este trabajo que son muchos los autores que están a favor de la incorporación de la literatura en la clase de ELE⁵⁰. A pesar de que reina un criterio ecuaníme respecto a esto, las posturas son distintas y menos precisas entre los docentes acerca del tipo de texto que se ha de introducir en la clase.

Se parte, sin duda, de una clara premisa: el texto ha de ser accesible a los alumnos de la clase. Inútil labor sería la de presentar textos inteligibles, incomprensibles y poco asequibles para los alumnos con la intención de que extraigan información, pues un texto con demasiadas dificultades acaba por desanimar al alumno y entorpece su proceso de aprendizaje. El siguiente aspecto, al que dedicaremos posteriormente un apartado, está relacionado con la elección del texto. No son pocos los partidarios que prefieren llevar a clase la versión adoptada de un texto en vez de su original. Como veremos posteriormente, en el siguiente apartado, defendemos la idea del uso del texto original y de la elaboración, a partir de él, de ejercicios acordes con el nivel de los alumnos. Debemos ser bastante objetivos a la hora de seleccionar un texto literario, plantearnos con qué fin lo llevamos a clase y una vez que se haya seleccionado un texto y se hayan matizado estas cuestiones debemos ver en él un recurso más para explotar en clase⁵¹. También en este proceso debemos familiarizar al discente con el autor, la época literaria, el género (*vid.* propuestas de actividades 7.1.a. 7.1.b.), al mismo tiempo que se desarrollan sus competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas a partir de los textos literarios. Ahora bien, tal y como afirma Martínez Sallés (2004: 3):

¿Qué aspectos de la competencia literaria pueden ser ejercitados, y hasta qué punto, por los alumnos de una lengua extranjera? Dicho de otro modo, ¿se pueden definir unos objetivos asequibles para trabajar la competencia literaria con los alumnos extranjeros? Y, si esto fuera posible, ¿lo es una tipología y secuenciación de actividades?, ¿con qué criterios?

⁵⁰ Cierto es, por otra parte, que esta tendencia del uso de la literatura en la clase de ELE y los estudios relacionados con ella son muy recientes. Afirmaba Quintana (1993: 81 y ss.) en los años 90 que *“el interés por la utilización de la literatura en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras parece ser creciente [...]. Por supuesto, la vanguardia en este sentido es anglosajona. Personalmente no conozco una bibliografía en castellano que plantee estas cuestiones adaptándolas a las peculiaridades de nuestra lengua y al acervo concreto de nuestros textos literarios. Sería - en mi opinión- fundamental que contáramos para la enseñanza del español con un libro como el de Maley y Duff [1989]”*.

Albaladejo García (2007: 4) siguiendo a Naranjo Pita, comenta que en los años 90 *“asistimos a un interesante panorama en la enseñanza de segundas lenguas, en el que, con un carácter integrador y ecléctico, confluyen diversas corrientes y planteamientos metodológicos, donde numerosas disciplinas tienen cabida (Psicología, Filosofía, Sociología, Lingüística, Informática...) y en el que ‘la utilización de la literatura con un fin didáctico en la clase de lengua extranjera representa un asunto de máxima actualidad’”*. También señala no obstante que, *“tal y como lingüistas como Widdowson y autores como Maley & Duff matizan, la revalorización de la literatura en el mundo de las lenguas extranjeras ‘radica en la concepción de este tipo de textos como recurso para la enseñanza de segundas lenguas y, en ningún caso, como objeto de estudio literario’”* (Naranjo Pita 1999: 8).

Martínez Sallés (1999: 19) expone que *“en la última década, la Literatura ha regresado a las aulas de ELE a partir de la aparición y del establecimiento de modelos didácticos basados en el enfoque comunicativo. Pero su regreso se ha hecho bajo la perspectiva textual. No se habla tanto de Literatura sino de textos literarios, aceptados por un doble aspecto: como muestras culturales de la lengua que los alumnos aprenden y como textos auténticos y comunicativos pero de mayor calidad, con varias lecturas posibles y, además, sin la banalidad de los textos pedagógicos”*.

⁵¹ Pedraza (1998: 61) acierta cuando comenta los planteamientos que se han de seguir en la elección de un texto para la clase: *“En las clases de español para extranjeros la literatura debe introducirse desde el primer momento. Naturalmente, los textos seleccionados deben reunir ciertas características:*

- Tienen que ser modelos de lengua. Sin menoscabo de su valor estético, han de presentar una estructura sintáctica clara, precisa, próxima, si no idéntica, a la del habla coloquial. Los hablantes y profesores de español contamos con la insólita ventaja (es un fenómeno que no se da en otros idiomas) de que el habla cotidiana y los registros escritos y literarios están muy próximos.
- El vocabulario debe ajustarse al de uso común (sin arcaísmos ni voces especializadas).
- El estilo no puede presentar una complejidad tal, que lo convierta en ininteligible para el lector ingenuo”.

También Pedraza (1998: 63) comenta al respecto: *“no conviene nunca perder de vista que los textos elegidos han de ser simples en su sintaxis y vocabulario y deben hablar a la sensibilidad del receptor”*.

Consideramos que lo importante en este punto es estar acorde con la competencia lingüística del alumno y ampliar la extensa gama de posibilidades que ofrecen los textos literarios como son los ejercicios relacionados con la reconstrucción de la historia, la creación del inicio de la misma, el cambio del final, la búsqueda de sinónimos, el cambio los términos, las definiciones, las conjeturas y las hipótesis a partir de un texto, el simbolismo, etc. (*vid.* propuestas de actividades del apartado 7.2.) sin olvidar que los materiales presentados son literarios y que, como tales, deben ser introducidos en el aula.

Por otra parte, es cierto que existen discrepancias al respecto de si se debe enseñar literatura, formar lectores, mejorar las habilidades de la competencia literaria o usar la literatura simplemente como mecanismo de enseñanza o medio para mejorar la competencia lingüística de nuestro alumnado.

Sin duda consideramos que la competencia lingüística es el objetivo principal pero debemos enriquecer la clase abordando también aspectos como la vida del autor, las circunstancias sociales del momento, es decir, debemos utilizar la literatura como forma de interpretar la historia y la sociedad. Como afirma Escobar Mesa (2007: 3):

Por su aspecto multifuncional, el uso de textos culturales, argumentativos y literarios es un excelente recurso para la clase de ELE porque permite desarrollar el enfoque holístico, es decir, la combinación, a la vez y de manera interactiva, de los enfoques anteriormente citados, en particular el multicultural, y también de la aplicación de diversas destrezas. Este enfoque funciona particularmente bien en lo que llamo las *Preguntas contextuales*, es decir, aquellas preguntas que, resueltas, permiten una comprensión integral y contextual (obra, autor, medio cultural y socio-ideológico, valores, etc.) de casi cualquier texto.

El teatro es poesía que se sale del libro para hacerse humana

Federico García Lorca

4. TIPOS DE TEXTOS Y SU LENGUAJE.

El lenguaje literario es, fundamentalmente, la lengua escrita estándar en la que se introducen palabras poco usuales, ya sean cultismos, voces poco habituales, extranjerismos, arcaísmos, etc., acuñadas por el estilo de un escritor. Dependiendo del tipo de obra, en unas se dan rasgos que la acercan a la lengua escrita culta y en otras es habitual que surjan giros coloquiales, expresiones vulgares, para producir ciertos efectos expresivos⁵².

Es por eso por lo que los textos han de ser seleccionados con mucho acierto, para elegir los que no presentan arcaísmos ni dificultades de entendimiento, para evitar así el inconveniente de adaptarlos. Como hemos visto, en las clases de español para extranjeros no es posible abordar cualquier texto literario: los límites – si se nos permite usar este término- deben establecerse en la temática y el tiempo. No es posible en un principio usar un texto de Quevedo, o en niveles elementales, acudir a Márquez ni tan siquiera seleccionar textos de la comedia española del XVII (Pedraza 1998: 62).

En las clases de ELE invitamos a los profesores a que usen un tipo de texto, ya sea prosa o verso que por sí sólo tenga autonomía. La obra de teatro, por su carácter fragmentable, puede ser un recurso muy acertado: un acto posee, en sí mismo, sentido por lo que no es preciso leer toda la obra para entender lo que sucede y además puede ir acompañado de su escenografía lo

⁵² En la literatura suele emplearse el idioma para llamar la atención, lo importante es cómo están dichas las cosas. El escritor usa el lenguaje para llamar la atención, producir extrañeza, jugar con las palabras, etc.

que facilita el entendimiento. En estos textos, por lo general, la sintaxis es simple, el vocabulario es natural, de uso común y los alumnos sienten que el lenguaje es dinámico y vivo.

... no hay dos libros iguales porque nunca hubo dos lectores iguales. Y que cada libro es, como cada ser humano, un libro singular, una historia única y un mundo aparte.

Arturo Pérez-Reverte

5. VERSIONES ORIGINALES O ADAPTADAS Y SU PRESENTACIÓN.

Otro de los temas que preocupa a los docentes a la hora de llevar un texto a clase de ELE es si se ha de recurrir a las llamadas “versiones adaptadas” o a los textos originales. En este trabajo optamos por el uso de los textos originales, siempre que se sepa hacer una buena elección de los mismos, por lo que para ello hay que tener en cuenta el nivel de lengua y la capacidad del alumno en la interpretación de textos escritos. La razón por la que consideramos que los textos adaptados no han de ser recurso didáctico en la clase de ELE es debido a que, mientras el texto original presenta situaciones reales del habla de la lengua y con ellas se adquiere cierta riqueza lingüística, las versiones adaptadas presentan falta de coherencia y comprensión respecto a la obra literaria primaria y son una interposición entre el lector y el texto original.

Por otra parte tampoco se nos garantiza que las versiones adaptadas o modernizadas lingüísticamente puedan resultar más fáciles a los alumnos. Es cierto que estos textos están adaptados para cada uno de los niveles pero, sabiendo seleccionar las obras más adecuadas para nuestro alumnado, podemos acudir al infinito caudal de textos literarios que nos proporciona la literatura y que debemos explotar.

Asimismo, al igual que la obra en sí posee importancia, la forma de presentarla en la clase de ELE también es por esto por lo que debemos pensar la manera de llevarla a clase. Es posible recurrir a sistemas audiovisuales o ayudados de soportes técnicos disfrutar de los textos recitados por sus propios autores⁵³.

6. LA TEMÁTICA

Una pregunta que nos planteamos muy a menudo al optar por textos literarios en la clase de ELE es cuál es el tema más apropiado para la enseñanza/aprendizaje de la lengua. En primer lugar, y esto enlaza con lo que hemos dicho un poco más arriba, hay que ser consecuente con la selección que hacemos y, aparte de tener en cuenta el nivel, el léxico y la sintaxis, no debemos olvidar los gustos de nuestros alumnos que, en definitiva, son los que disfrutan de la clase.

La temática más acertada es la que ofrece una imagen de lo español, de nuestra realidad actual con contenidos culturales de la civilización española. También debemos ser conscientes de que la información cultural no ha de ser excesiva porque puede afectar a la lectura, la comprensibilidad del texto y la asimilación de su mensaje por parte de los alumnos. Por otra parte, tal y como comentábamos en el primer apartado, la Universalidad de la temática hace que los alumnos se sientan más cercanos al texto por lo que es conveniente tratar con temas comunes al ser humano: la naturaleza, la vida, el amor, la religión.

⁵³ Uno de los recursos a los que podemos acudir es el uso de Internet. En la actualidad nos ofrece obras literarias recitadas por sus propios autores y que son de gran utilidad para trabajar. Destacamos, por ejemplo, las obras de Bucay (2002, 2004) que incluyen CD con la voz del autor.

Para finalizar, queremos llamar la atención de que cuando abordamos un texto no es necesario que coincida exactamente con los contenidos que se han realizado en clase. Tarea difícil es la de encontrar un texto que coordine los rasgos formales y los contenidos de una unidad didáctica. Lo más importante es que no supere en dificultad los conocimientos del alumno para que éste no se desanime en su aprendizaje.

A continuación, en este trabajo se presenta una selección de textos pertenecientes a obras clásicas de la literatura española con los que se trabajan los temas clásicos. Abordamos los géneros de la poesía, la narrativa⁵⁴ y el teatro⁵⁵ para ver una visión más amplia de la explotación didáctica de cada tipo de texto, ofreciendo una variada tipología de actividades que viene acompañada por su clave al final del artículo.

7. ANEXO: EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LOS TEXTOS

7.1. Actividades pre-lectura:

a) Situar la obra en un marco histórico

- La España de *Luces de Bohemia* (1920) de Valle Inclán (1869-1936) y *La casa de Bernarda Alba* (1936) de Federico García Lorca (1898-1936).
- Finalidad de la actividad: Enmarcar históricamente la obra de *Luces de Bohemia* y *La casa de Bernarda Alba* (1936) y al mismo tiempo conocer los acontecimientos históricos de la España de esa época.
- Desarrollo de la actividad: Se da información y los alumnos deben descifrar si la información que se les ofrece es verdadera o falsa.

1) En la España de principios del s. XX, en 1902 se inicia el reinado de Alfonso XIII.
2) En la España de principios del s. XX, en 1907 se establece una ley de protección de la industria nacional.
3) En la España de principios del s. XX en 1910 en rey Alfonso XIII sufre un atentado anarquista.
4) En la España de principios del s. XX, en 1917 tiene lugar una Huelga General.
5) En la España de principios del s. XX durante la Primera Guerra Mundial, pese a la neutralidad de España, las condiciones de las clases bajas empeoraron.
6) En la España de principios del s. XX, de 1923 a 1929 España está bajo la dictadura de Primo de Rivera.
7) En la España de principios del s. XX en 1930, tras una serie de problemas, asciende al poder Primo de Rivera
8) En la España de principios del s. XX, la victoria de los Republicanos en las elecciones de 1931 obliga a la destitución de la Monarquía, dejando paso así a la Segunda República.
9) En la España de principios del s. XX entre 1931 y 1939 tiene lugar la Segunda República en la que se aprueban leyes como la del divorcio y se elabora una nueva Constitución.
10) En la España de principios del s. XX en 1931 la derrota de los Republicanos mantiene en el poder a la Monarquía.
11) En la España de principios del s. XX en 1933 triunfa de derecha en las elecciones en España
12) En la España de principios del s. XX en 1938 tiene lugar el triunfo del Frente Popular, los levantamientos militares y el inicio de la Guerra Civil española

⁵⁴ Dentro de la narrativa hemos de destacar que, aparte de la novela, se pueden usar en las clases de ELE cuentos. Acerca del uso del cuento en la clase de ELE *vid.* Barreras Gómez (2007) y Santamaría Martínez (2006).

⁵⁵ Sobre el uso de textos teatrales y dramáticos en la clase de E/LE pueden consultarse las siguientes obras: Prieto Grande (2007), Ubach Media (2000), Motos y Tejedo (1996), Ruiz Álvarez y Martínez Berbel (1996), Álvarez-Nóvoa (1995) y Eines y Mantovani (1980), Dorrego Funes y Ortega (1997) y Malay y Duff (1978).

b) “Sabías que...”: las biografías de nuestros autores

- Finalidad de la actividad: El objetivo es que los alumnos encuadren a los autores en un marco histórico-social.
- Desarrollo de la actividad: Se les ofrece información acerca de la vida y obra de los autores. Deben establecer a qué escritor pertenecen.

1. Nace en Fuentevaqueros (Granada) en 1898 en un ambiente familiar y campesino. (Lorca /Valle Inclán)

2. Nace en Villanueva de Arosa (Pontevedra) en 1869. En 1886 empezó sus estudios de Leyes. (Lorca /Valle Inclán)

3. *Impresiones y paisajes*, su primer libro en prosa fue publicado en 1918. (Lorca /Valle Inclán)

4. Nunca terminó sus estudios de Derecho y en 1890 se traslada a Madrid. (Lorca /Valle Inclán)

5. Fue una figura famosa en Madrid por su oposición política al dictador de la época Primo de Ribera. (Lorca /Valle Inclán)

6. En 1919 en la residencia de estudiantes conoce a personajes como Dalí, Buñuel, Stravinsky. (Lorca /Valle Inclán)

7. Deja por aburrimiento la Cátedra de Estética que se creó para él en la escuela de Bellas Artes de Madrid. (Lorca /Valle Inclán)

8. En 1929 se va a Nueva York donde pasará nueve meses. Compose *Poeta en Nueva York*. (Lorca /Valle Inclán)

9. En 1932 forma un grupo teatral “La Barraca” que recorre la geografía española con obras clásicas. (Lorca /Valle Inclán)

10. Muere fusilado en el verano de 1936 tras días de detención. Su cadáver se encontró en Viznar. (Lorca /Valle Inclán)

11. Con la República se le nombró director de la Escuela de Bellas Artes en Roma, del Museo de Aranjuez y Presidente de Ateneo de Madrid.

12. Murió en su tierra natal, en Santiago, en enero de 1936 víctima de un cáncer. (Lorca /Valle Inclán)

Federico García Lorca (1898-1936)

Sabías que...Lorca

Valle Inclán (1869-1936)

Sabías que...Valle Inclán

Para más información acerca de la vida y obra de los autores:

Valle Inclán:

- <http://www.los-poetas.com/i/inclan.htm>
- <http://www.epdlp.com/escriptor.php?id=2390>
- http://es.wikipedia.org/wiki/Valle_Incl%C3%A1n

Federico García Lorca

- <http://www.tinet.org/~picl/libros/glorca/gl000000.htm>
- <http://www.garcia-lorca.org/Home/Idioma.aspx>
- http://es.wikipedia.org/wiki/Federico_Garc%C3%ADa_Lorca

Lauro Olmo

- <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/o/olmo.htm>

c) Simbolismo y mensaje de la obra teatral *La Camisa* (1940) de Lauro Olmo (1922-1994)

- Desarrollo de la actividad: conocer el simbolismo y los elementos de una obra a través de lo que nos sugiere el título. **¿Qué significa la camisa? ¿Qué os sugiere el título? ¿Para qué usamos esta prenda de vestir?**

La Camisa (Acto primero)
Agustinillo: escucha, abuela. Sólo nos faltan dos perrillas pa...
Abuela: (enfrentándose) ¿Pa qué?
Agustinillo: pa comprar unos petardos.
Abuela: (indignada) ¿petardos? ¿Es que no sabes que tu padre anda sin camisa? Mira mamarracho (le señala una por una todas las prendas:) calzoncillos, calcetines, pañuelo, pantalón; pero y la camisa de tu padre, que pueda presentarse ante el capitoste ése. ¡Y déjate de petardos! Reúne, reúne pa la camisa de tu padre, que pueda presentarse ante el capitoste ése. ¡Y déjate de petardos! (Coge el cubo donde tenía la ropa y se mete en la chabola)

En la actitud de Juan⁵⁶ respecto a la necesidad de la camisa –que compra en el Rastro de segunda mano, con deterioros que será necesario corregir u ocultar- descansa una de las claves del sainete. Juan y toda su familia piensan que para conseguir trabajo, es necesario vestirse y presentarse como los pequeños burgueses; reflejan con ello no una voluntad de desclasamiento, sino de que asumir la clase social a la que pertenecen les dificultará la conquista del puesto perseguido. La camisa se convierte en la máscara, en la cal que blanquea alegremente la fachada de las casas humildes. El final de la obra señala justamente la inoperancia de la máscara, el valor de la realidad superponiéndose al mecanismo siempre visible de las apariencias (Monleón, 1970: 23-24).

7.2. Actividades post-lectura a desarrollar en la clase

a) Simbolismo en la poesía de F. G. Lorca (1898-1936)

- Finalidad de la actividad: intentar buscar el simbolismo de los elementos poéticos lorquianos.
- Desarrollo de la actividad: los alumnos, después de leer el poema, darle sentido a los elementos naturales que aparecen en la obra de Lorca.

⁵⁶ Juan es el protagonista de la obra, habla con todos los demás personajes y hace siempre avanzar la acción, es el personaje-eje a través del cual se teje el hilo de la obra. Uno de sus objetivos es servir de puente para la comunicación de la familia con su entorno social, por su dependencia de un sistema económico (el Señor Paco) y por su función social de cabeza de familia.

¡Irene!
 Luego vendrán las lluvias
 y las nieves.
 Baila sobre lo verde.
 Sobre lo verde, verde,

que te acompañe yo.
 ¡Ay cómo corre el agua!
 ¡Ay mi corazón!

Canciones Lorca

¿A qué se refiere Lorca con estas palabras? Busca el simbolismo de cada una de ellas.

Las lluvias:
Las nieves:
Lo verde:
El agua:
Mi corazón:

b) El teatro de F. G. Lorca. El erotismo y la simbología

Bernarda: Es así como se tiene que hablar en este maldito pueblo sin río, pueblo de pozos, donde siempre se bebe el agua con el miedo de que esté envenenada.

Bernarda: Igual que si hubiera pasado por ella una manada de cabras. *(La Poncia limpia el suelo)* Niña, dame un abanico.

Bernarda: Pues busca otro, que te hará falta. En ocho años que dure el luto no ha de entrar en esta casa el viento de la calle. Haceros cuenta que hemos tapiado con ladrillos puertas y ventanas. Así pasó en casa de mi padre y en casa de mi abuelo. Mientras, podéis empezar a bordaros el ajuar. En el arca tengo veinte piezas de hilo con el que podréis cortar sábanas y embozos. Magdalena puede bordarlas.

Magdalena: Ni las mías ni las vuestras. Sé que yo no me voy a casar. Prefiero llevar sacos al molino. Todo menos estar sentada días y días dentro de esta sala oscura.

Criada: Tuve durante el duelo que teparle varias veces la boca con un costal vacío porque quería llamarte para que le dieras agua de fregar siquiera, para beber, y carne de perro, que es lo que ella dice que tú le das.

Martirio: ¡Tiene mala intención!

Bernarda: *(A la Criada.)* Déjala que se desahogue en el patio.

Criada: Ha sacado del cofre sus anillos y los pendientes de amatistas, se los ha puesto y me ha dicho que se quiere casar.

(Las hijas rien.)

Bernarda: Ve con ella y ten cuidado que no se acerque al pozo.

Angustias: Yo...

Bernarda: ¡Tú!

Angustias: ¡A nadie!

Bernarda: *(Avanzando con el bastón)* ¡Suave! ¡dulzarrona! *(Le da)*

La Poncia: *(Corriendo)* ¡Bernarda, cálmate! *(La sujeta)*

La Poncia: Hablaban de Paca la Roseta. Anoche ataron a su marido a un pesebre y a ella se la llevaron a la grupa del caballo hasta lo alto del olivar.

La Poncia: Lo que tenía que pasar. Volvieron casi de día. Paca la Roseta traía el pelo suelto y una corona de flores en la cabeza.

Adela: Se les perdona todo.

Amelia: Nacer mujer es el mayor castigo.

Magdalena: Y ni nuestros ojos siquiera nos pertenecen.
(Se oye un canto lejano que se va acercando.)

La Poncia: Son ellos. Traen unos cantos preciosos.

Amelia: Ahora salen a segar.

Coro:

Ya salen los segadores
en busca de las espigas;
se llevan los corazones
de las muchachas que miran.



Coro: *(Muy lejano.)*

Abrir puertas y ventanas las que vivís en el pueblo:

El segador pide rosas
para adornar su sombrero._

La Poncia: ¡Qué canto!

Martirio: *(Con nostalgia.)*

Abrir puertas y ventanas
las que vivís en el pueblo...

Amelia: *(Acercándose.)* ¿Qué te pasa?

Martirio: Me sienta mal el calor.

Amelia: ¿No es más que eso?

Martirio: Estoy deseando que llegue noviembre, los días de lluvia, la escarcha; todo lo que no sea este verano interminable.

Amelia: Ya pasará y volverá otra vez.

La Poncia: Yo no puedo hacer nada. Quise atajar las cosas, pero ya me asustan demasiado. ¿Tú ves este silencio? Pues hay una **tormenta** en cada cuarto. El día que estallen nos barrerán a todas. Yo he dicho lo que tenía que decir.

Criada: Bernarda cree que nadie puede con ella y no sabe la fuerza que tiene un hombre entre mujeres solas.

La Poncia: No es toda la culpa de Pepe el Romano. Es verdad que el año pasado anduvo detrás de Adela, y ésta estaba loca por él, pero ella debió estar en su sitio y no provocarlo. Un hombre es un hombre.

Criada: Hay quien cree que habló muchas noches con Adela.

La Poncia: Es verdad. *(En voz baja)* Y otras cosas.

Criada: No sé lo que va a pasar aquí.

La Poncia: A mí me gustaría **cruzar el mar y dejar esta casa de guerra.**

<u>Significado</u>	<u>Elementos</u>
<u>La libertad</u>	
<u>El erotismo</u>	
<u>La muerte</u>	
<u>La reclusión</u>	
<u>Pantalla protectora contra lo profano</u>	
<u>La autoridad y poder</u>	
<u>El elemento viril</u>	
<u>La potencia</u>	
<u>La represión</u>	
<u>La vida</u>	

c) Búsqueda de sinónimos

Alba

Mi corazón **oprimido**
Siente junto a la **alborada**
El dolor de sus amores
Y el sueño de las distancias.
La luz de la **aurora** lleva
Semilleros de **nostalgias**
Y la **tristeza** sin ojos
De la médula del alma.
La gran **tumba** de la noche
Su negro velo levanta
Para ocultar con el día
La inmensa **cumbre** estrellada.

¡Qué haré yo sobre estos campos
Cogiendo nidos y ramas
Rodeado de la aurora
Y llena de noche el alma!
¡Qué haré si tienes tus ojos
Muertos a las luces claras
Y no ha de sentir mi carne
El calor de tus miradas!
¿Por qué te perdí por siempre
En aquella tarde clara?
Hoy mi pecho está **reseco**

alba	
oprimido	
alborada	
aurora	
nostalgia	
tristeza	
tumba	
cumbre	
rodeado	
reseco	

d) Cambia los términos

Arbolé, arbolé

Arbolé, arbolé
seco y verdé.
La niña del bello **rostro**
está cogiendo **aceituna**.
El **viento**, galán de torres,
la prende por la cintura.
Pasaron cuatro **jinetes**
sobre **jacas** andaluzas
con trajes de azul y verde,
con largas capas oscuras.
«Vente a Córdoba, **muchacha**».
La niña no los **escucha**.
Pasaron tres torerillos
delgaditos de cintura,
con **trajes** color naranja
y espadas de plata antigua.
«Vente a Sevilla, **muchacha**».
La **niña** no los escucha.
Cuando la tarde se puso
morada, con luz **difusa**,
pasó un **joven** que llevaba
rosas y mirtos de luna.
«Vente a Granada, **muchacha**».
Y la **niña** no lo escucha.
La **niña** del bello rostro
sigue cogiendo aceituna,
con el brazo gris del viento
ceñido por la cintura.

Arbolé arbolé
seco y verdé

Arbolé, arbolé

Arbolé, arbolé
seco y verdé.
La niña del bello _____
está cogiendo _____.
El _____, galán de torres,
la prende por la cintura.
Pasaron cuatro _____
sobre _____ andaluzas
con trajes de azul y verde,
con largas capas oscuras.
«Vente a Córdoba, **muchacha**».
La niña no los _____.
Pasaron tres torerillos
_____ de cintura,
con _____ color naranja
y espadas de plata antigua.
«Vente a Sevilla, _____».
La _____ no los escucha.
Cuando la tarde se puso
morada, con luz _____,
pasó un _____ que llevaba
rosas y mirtos de luna.
«Vente a Granada, _____».
Y la _____ no lo escucha.
La _____ del _____ rostro
sigue cogiendo aceituna,
con el brazo gris del viento
_____ por la _____.

Arbolé arbolé
seco y verdé

e) Búsqueda del significado del léxico

Llanto por Ignacio Sánchez Mejías (1935)

Cuerpo presente

La piedra es una frente donde los sueños **gimen**
sin tener agua curva ni cipreses helados.
La piedra es una espalda para llevar al tiempo
con árboles de lágrimas y cintas y planetas.
Yo he visto lluvias grises correr hacia las olas
levantando sus tiernos brazos **acribillados**,
para no ser cazadas por la piedra tendida
que **desata** sus miembros sin **empapar** la sangre.
Porque la piedra coge simientes y nublados,
esqueletos de alondras y lobos de **penumbra**;
pero no da sonidos, ni cristales, ni fuego,
sino plazas y plazas y otras plazas sin muros.

Ya está sobre la piedra Ignacio el bien nacido.
Ya se acabó; ¿qué pasa? Contemplad su figura:
la muerte le ha cubierto de pálidos **azufres**
y le ha puesto cabeza de oscuro minotauro.
Ya se acabo. La lluvia **penetra** por su boca.
El aire como loco deja su pecho hundido,
y el Amor, empapado con lágrimas de nieve
se calienta en la cumbre de las ganaderías.
¿Qué dicen? Un silencio con hedores reposa.
Estamos con un cuerpo presente que se **esfuma**,
con una forma clara que tuvo ruiseñores
y la vemos llenarse de agujeros sin fondo.

¿Quién arruga el **sudario**? ¡No es verdad lo que dice!
 Aquí no canta nadie, ni llora en el rincón,
 ni pica las **espuelas**, ni **espanta** la serpiente:
 aquí no quiero más que los ojos redondos
 para ver ese cuerpo sin posible descanso.

Yo quiero ver aquí los hombres de voz dura.
 Los que **doman** caballos y **dominan** los ríos;
 los hombres que les suena el esqueleto y cantan
 con una boca llena de sol y pedernales.

Aquí quiero yo verlos. Delante de la piedra.
 Delante de este cuerpo con las riendas quebradas.
 Yo quiero que me enseñen dónde está la salida
 para este capitán atado por la muerte.

Yo quiero que me enseñen un llanto como un río
 que tenga dulces nieblas y profundas orillas,
 para llevar el cuerpo de Ignacio y que se pierda
 sin escuchar el doble **resuello** de los toros.
 Que se pierda en la plaza redonda de la luna
 que **finje** cuando niña **doliente** res inmóvil;
 que se pierda en la noche sin canto de los peces
 y en la **maleza** blanca del humo congelado.
 No quiero que le **tapen** la cara con pañuelos
 para que se acostumbre con la muerte que lleva.
 Vete, Ignacio: No sientas el caliente **bramido**.
 Duerme, vuela, reposa: ¡También se muere el mar!

Con el uso del diccionario busca las siguientes palabras:

gimen (gemir)	
acribillados (acribillado)	
desata (desatar)	
empapar (empapar)	
penumbra (penumbra)	
azufres (azufre)	
Penetra (penetrar)	
Esfuma (esfumar)	
sudario (sudario)	
espuelas (espuelas)	
espanta (espantar)	
doman (domar)	
dominan (dominar)	
resuello (resuello)	
finje (fingir)	
doliente (doliente)	
maleza (maleza)	
tapen (tapar)	

f) Definiciones

Desarrollo de la actividad: Intentamos con esta actividad que los alumnos sean capaces de sintetizar el significado de un término. Lo comparamos después con la aguda definición de Valle Inclán.

La vida
La muerte
El infierno
El cielo

Luces de Bohemia (escena segunda)

La vida: es un magro **puchero**⁵⁷.

La muerte: una **carantoña**⁵⁸ **ensabanada**⁵⁹ que enseña los dientes.

El infierno: un calderón de aceite **albando**⁶⁰ donde los pecadores se **achicharran**⁶¹ como boquerones.

El cielo: una **kermés**⁶² sin **obscenidades**⁶³, a donde, con permiso del párroco, pueden asistir las Hijas de María.

g) Hacer hipótesis

- Desarrollo de la actividad: Se les presenta un poema a los alumnos que han de hacer hipótesis acerca de los que ha pasado a los protagonistas de la historia.

LA CASADA INFIEL

Y que yo me la llevé al río
creyendo que era mozueta,
pero tenía marido.

Fue la noche de Santiago
y casi por compromiso.
Se apagaron los faroles
y se encendieron los grillos.
En las últimas esquinas
toqué sus pechos dormidos,
y se me abrieron de pronto
como ramos de jacintos.
El almidón de su enagua
me sonaba en el oído,
como una pieza de seda
rasgada por diez cuchillos.
Sin luz de plata en sus copas
los árboles han crecido,
y un horizonte de perros
ladra muy lejos del río.

⁵⁷ **puchero:** en algunas regiones españolas es el cocido.

⁵⁸ **carantoña:** caricia, halago, demostración de cariño para conseguir algo de alguien.

⁵⁹ **embasanado:** que tiene la piel blanca.

⁶⁰ **albando:** aceite de freír.

⁶¹ **achicharrar:** referido a un alimento, freírlo, tostarlo, hasta que tome sabor a quemado. Calentar demasiado.

⁶² **kermés:** fiesta popular que se celebra al aire libre con bailes, rifas y otras diversiones generalmente con fines benéficos.

⁶³ **obscenidades:** falta de delicadeza o de educación que ofenda al pudor, especialmente en lo relacionado con el sexo.

h) Completar un poema

- Desarrollo de la actividad: Te presentamos un poema de F. G. Lorca al que le faltan algunas palabras. Decide con tu compañero cómo podrías completar este poema lorquiano

Soneto de la Dulce Queja

Federico García Lorca

Tengo miedo a perder la maravilla
de tus ojos de estatua y el acento
que de noche me pone en la mejilla
la solitaria rosa de tu aliento.

Tengo pena de ser en esta orilla....

i) Creación de un poema a través de una motivación externa

- Desarrollo de la actividad: El alumno puede trabajar su vocabulario con un motivo externo, en este caso usamos la obra de Lord Leighton "Sol ardiente de junio", creando una composición propia.



Escribe un poema

j) Creación del inicio de una historia

- Desarrollo de la actividad: Le damos este texto a los alumnos con la finalidad de que creen su propia versión de la historia.

Narraciones. Nadadora sumergida.

Federico García Lorca

A la mañana siguiente fue encontrada en la playa la condesa de X con un tenedor de ajenjo¹⁰ clavado en la nuca. Su muerte debió de ser instantánea. En la arena se encontró un papelito manchado de sangre que decía: "Puesto que no te puedes convertir en paloma, bien muerta estás".

Los policías suben y bajan las dunas montados en bicicleta.

Se asegura que la bella condesa X era muy aficionada a la natación, y que ésta ha sido la causa de su muerte. De todas maneras podemos afirmar que se ignora el nombre de su maravilloso asesino.

k) Creación del final de una historia

Impresiones y paisajes (1918)

Campos

Es media tarde y el sol brilla con fuertes apasionamientos. Tarde de Julio llena de fortaleza y de trigos maduros... Por el amarillo rojizo de los trigales se ve correr la brisa suavemente..., alguna vez brilla una guadaña¹¹... En los ribazos¹² verdes, hay amapolas, en las colinas con olmos hay ovejas. Hay algunos sembrados con avenas de plata. En el cielo anda casi invisible la luna en creciente... Por un monte se recorta la figura de un viejo pastor, y al religioso ambiente el sol va dando oros transparentes y llena de misticismo a las azuladas lejanías... Unos bueyes con los ojos dulcemente entornados caminan majestuosos al vaivén lánguido de la carreta. El aire estaba preñado de olores de trigo y de sol. Toda la maravilla de la tarde está en los fondos tornasolados. Alguna vez se descubre a lo lejos un torreón de piedra coronado de golondrinas que pian y pian, y pueblos sin color que surgen de pronto entre las colinas como cosa de encantamiento.



Afgano invisible con aparición sobre la playa del rostro de García Lorca en forma de frutero con tres higos, 1938 (Dalí)

“No nos avergüenza decir que la literatura es nuestro oficio y nuestra pasión: cierto, la literatura no salva al mundo; al menos, lo hace visible: lo representa o, mejor dicho, lo presenta. A veces también lo transfigura; y otras, lo trascienden. La representación de la realidad incluye casi siempre su crítica” **Octavio Paz**.

RESPUESTAS A LAS ACTIVIDADES

7.2. Actividades pre-lectura:

a) Situar la obra en un marco histórico

1. **V**, 2. **V**, 3. **F** (en 1906 el rey sufre un atentado), 4. **V**, 5. **V**, 6. **V**, 7. **F** (en 1930, tras una serie de problemas, dimite Primo de Rivera), 8. **V**, 9. **V**, 10. **F** (en 1931 la victoria de los republicanos obliga a la destitución de la monarquía), 11. **V**, 12. **F** (en 1936 tiene lugar el triunfo del frente popular, etc.).

b) “Sabías que...”: las biografías de nuestros autores

1. Lorca, 2. Valle Inclán, 3. Lorca, 4. Valle Inclán, 5. Valle Inclán, 6. Lorca, 7. Valle Inclán, 8. Lorca, 9. Lorca, 10. Lorca, 11. Valle Inclán, 12. Valle Inclán.

7.2. Actividades post-lectura a desarrollar en la clase

a) Simbolismo en la poesía de F. G. Lorca

La lluvia y el agua: el agua cuando corre, es símbolo de vitalidad. Cuando está estancada, representa la muerte.

Las nieves: esta relacionado con lo frío. Por ser un símbolo de la última de la estación del año, el invierno, indica el final, la muerte y lo fúnebre.

El verde: asociado con elementos sexuales, connotaciones dolorosas de frustración erótica. Símbolo de esterilidad, frustración y muerte. Amor sin fruto. Amor equívoco. La amargura de lo verde procede de la impotencia ante la mujer y de la esterilidad procreadora y psicológica de una relación homosexual.

El corazón: asociado con el sentimiento más profundo, el amor, el afecto, la pasión.

b) El teatro de F. G. Lorca. El erotismo y la simbología

<u>SIGNIFICADO</u>	<u>ELEMENTOS</u>
<u>LA LIBERTAD</u> <u>EL EROTISMO</u>	El agua relacionada con el deseo sexual. El pueblo no tiene ríos (igual a vida) pero sí pozos (oscuros símbolos de muerte). Se contrastan las referencias al agua estancada/envenenada de los pozos con el agua limpia e infinita del mar (con el que se asocia María Josefa.)
<u>LA MUERTE</u>	El pozo, el agua que no fluye, simboliza la muerte.
<u>LA RECLUSIÓN</u>	Las puertas y ventanas permanecen cerradas durante los años de luto. Las ventanas cerradas representan la prohibición, la reclusión y la obligación de permanecer en la casa sin tener la posibilidad de salir.
<u>PANTALLA PROTECTORA</u>	El abanico representa el símbolo protector entre el mundo exterior (lo profano y prohibido) y la casa.
<u>AUTORIDAD Y PODER</u>	El bastón como símbolo del poder tiránico de Bernarda. Cuando Adela lo rompe acaba la tiranía, muestra la rebeldía de Adela. El bastón como símbolo fálico. El bastón como símbolo de la ceguera de Bernarda.
<u>ELEMENTO VIRIL</u>	El caballo es el símbolo de la potencia masculina que es acariciado por las mujeres de la casa. También la intranquilidad del caballo representa el alboroto que provoca una presencia masculina entre las mujeres de la casa.
<u>REPRESION</u>	La casa que representa la cárcel, vigilada por unos guardas metafóricos, que son las miradas disimuladas de las vecinas. La acotación del acto primero hace referencia a estas ideas, relacionando el blanco con la pureza espiritual y los gruesos muros con dicha "prisión".
<u>VIDA</u>	Las canciones de los jornaleros

c) Búsqueda de sinónimos

alba	aurora, albor
oprimido	agobiado, abrumado
alborada	alba, albor
aurora	alba
nostalgia	melancolía, morriña
tristeza	desesperación, desánimo
tumba	nicho, sepulcro
cumbre	pico, la cima
rodeado	sitiado, envuelto
reseco	marchito

d) Cambia los términos

e) Búsqueda del significado del léxico

gimen (gemir)	intr. Expresar naturalmente, con sonido y voz lastimera, la pena y el dolor.
acribillados (acribillado)	Hacer muchas heridas o picaduras a una persona o a un animal.
desata (desatar)	tr. Desenlazar una cosa de otra, soltar lo que está atado.
empapar (empapar)	tr. Humedecer algo de modo que quede enteramente penetrado de un líquido.
penumbra (penumbra)	Sombra débil entre la luz y la oscuridad, que no deja percibir dónde empieza la una o acaba la otra.
azufres (azufre)	Elemento químico de núm. atóm. 16. Muy abundante en la corteza terrestre, se encuentra nativo o en forma de sulfuros, como la pirita o la galena, o de sulfatos, como el yeso.
penetra (penetrar)	Dicho de un cuerpo: Introducirse en otro.
esfuma (esfumar)	colloq. Marcharse de un lugar con disimulo y rapidez.
sudario (sudario)	m. Lienzo que se pone sobre el rostro de los difuntos o en que se envuelve el cadáver.
espuelas (espuelas)	Espiga de metal terminada comúnmente en una rodaja o en una estrella con puntas y unida por el otro extremo a unas ramas en semicírculo que se ajustan al talón del calzado, y se sujetan al pie con correas, para picar a la cabalgadura.
espanta (espantar)	Causar espanto, dar susto, infundir miedo.
doman (domar)	tr. Sujetar, amansar y hacer dócil al animal a fuerza de ejercicio y enseñanza.
dominan (dominar)	Tener dominio sobre algo o alguien. Sujetar, contener, reprimir.
resuello (resuello)	Aliento o respiración, especialmente la violenta.
finje (fingir)	Dar a entender lo que no es cierto
doliente (doliente)	Que duele o se duele.
maleza (maleza)	Espesura que forma la multitud de arbustos, como zarzales, jarales,
tapen (tapar)	tr. Cubrir o cerrar lo que está descubierto o abierto. tr. Cubrir con algo una abertura, una hendidura o una herida.

g) Hacer hipótesis

La casada infiel (Romancero Gitano 1924-1927. Federico García Lorca)

Federico García Lorca

A Lydia Cabrera y a su negrita

Y que yo me la llevé al río
creyendo que era mozueta,
pero tenía marido.
Fue la noche de Santiago
y casi por compromiso.
Se apagaron los faroles
y se encendieron los grillos.
En las últimas esquinas
toqué sus pechos dormidos,
y se me abrieron de pronto
como ramos de jacintos.
El almidón de su enagua
me sonaba en el oído,
como una pieza de seda
rasgada por diez cuchillos.

Sin luz de plata en sus copas
los árboles han crecido
y un horizonte de perros
ladra muy lejos del río.
Pasadas las zarzamoras,
los juncos y los espinos,
bajo su mata de pelo
hice un hoyo sobre el limo.
Yo me quité la corbata.
Ella se quitó el vestido.
Yo el cinturón con revólver.
Ella sus cuatro corpiños.

Ni nardos ni caracolas
tienen el cutis tan fino,
ni los cristales con luna
relumbran con ese brillo.
Sus muslos se me escapaban
como peces sorprendidos,
la mitad llenos de lumbre,
la mitad llenos de frío.
Aquella noche corri
el mejor de los caminos,
montado en potra de nácar
sin bridas y sin estribos.
No quiero decir, por hombre,
las cosas que ella me dijo.
La luz del entendimiento
me hace ser muy comedido.
Sucia de besos y arena
yo me la llevé del río.
Con el aire se batían
las espadas de los lirios.
Me porté como quién soy.
Como un gitano legítimo.
La regalé un costurero
grande, de raso pajizo,
y no quise enamorarme
porque teniendo marido
me dijo que era mozueta
cuando la llevaba al río.

h) Completar un poema: Soneto a la dulce queja.

Sonetos (1929-1935) Federico García Lorca

Tengo miedo a perder la maravilla
de tus ojos de estatua y el acento
que de noche me pone en la mejilla
la solitaria rosa de tu aliento.
Tengo pena de ser en esta orilla
tronco sin ramas, y lo que mas siento
es no tener la flor, pulpa o arcilla,
para el gusano de mi sufrimiento.
Si tu eres el tesoro oculto mio,
si eres mi cruz y mi dolor mojado,
si soy el perro de tu señorío.
No me dejes perder lo que he ganado
y decora las aguas de tu río
con hojas de mi otoño enajenado.

j) Creación del inicio de una historia: Nadadora sumergida

Narraciones. Pequeño homenaje a un cronista de salones. Federico García Lorca

Texto completo

Yo he amado a dos mujeres que no me querían, y sin embargo no quise degollar a mi perro favorito. ¿No os parece, condesa, mi actitud una de las más puras que se pueden adoptar?

Ahora sé lo que es despedirse para siempre. El abrazo diario tiene brisa de molusco.

Este último abrazo de mi amor fue tan perfecto, que la gente cerró los balcones con sigilo. No me haga usted hablar, condesa. Yo estoy enamorado de una mujer que tiene medio cuerpo en la nieve del Norte. Una mujer amiga de los perros y fundamentalmente enemiga mía.

Nunca pude besarla a gusto. Se apagaba la luz o ella se disolvía en el frasco de whisky. Yo entonces no era aficionado a la ginebra inglesa. Imagine usted, amiga mía, la calidad de mi dolor.

Una noche, el demonio puso horribles mis zapatos. Eran las tres de la madrugada. Yo tenía un bisturi atravesado en mi garganta y ella un largo pañuelo de seda. Miento. Era la cola de un caballo. La cola del invisible caballo que me había de arrastrar. Condesa: hace usted bien en apretarme la mano.

Empezamos a discutir. Yo me hice un araño en la frente y ella con gran destreza partió el cristal de su mejilla. Entonces nos abrazamos.

Ya sabe usted lo demás.

La orquesta lejana luchaba de manera dramática con las hormigas volantes.

Madame Bartheu hacía irresistible la noche con sus enfermos diamantes del Cairo, y el traje violeta de Olga Montcha acusaba, cada minuto más palpable, su amor por el muerto zar.

Margarita Gross y la españolisima Lola Cabeza de Vaca llevaban contadas más de mil olas sin ningún resultado.

En la costa francesa empezaban a cantar los asesinos de los marineros y los que roban la sal a los pescadores.

Condesa: aquel último abrazo tuvo tres tiempos y se desarrolló de manera admirable.

Desde entonces dejé la literatura vieja que yo había cultivado con gran éxito.

Es preciso romperlo todo para que los dogmas se purifiquen y las normas tengan nuevo temblor.

Es preciso que el elefante tenga ojos de perdiz y la perdiz pezuñas de unicornio.

Por un abrazo sé yo todas estas cosas y también por este gran amor que me desgarró el chaleco de seda.

¿No oye usted el vals americano? En Viena hay demasiados helados de turrón y demasiado intelectualismo. El vals americano es perfecto como una Escuela Naval. ¿Quiere usted que demos una vuelta por el baile?

A la mañana siguiente fue encontrada en la playa la condesa de X con un tenedor de ajenjo clavado en la nuca. Su muerte debió de ser instantánea. En la arena se encontró un papelito manchado de sangre que decía: "Puesto que no te puedes convertir en paloma, bien muerta estás". Los policías suben y bajan las dunas montados en bicicleta.

Se asegura que la bella condesa X era muy aficionada a la natación, y que ésta ha sido la causa de su muerte.

De todas maneras podemos afirmar que se ignora el nombre de su maravilloso asesino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albaladejo García, M. D. (2007). "Cómo llevar la literatura al aula de ele: de la teoría a la práctica", en *Marcoele*, 5. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/921/92100503.pdf>
- Álvarez-Nóvoa, C. (1995). *Dramatización. El teatro en el aula*, Barcelona: Octaedro.
- Barreras Gómez A. (2007). "[Los cuentos orales en la enseñanza del español como lengua extranjera](#)", en E. Balmaseda Maestu (coord.), *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, Logroño: 313-322.
- En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=195056>
- Bucay, J. (2002). *Cuentos para pensar*, Barcelona: RBA libros.
- Bucay, J. (2004). *El juego de los cuentos: edición audio de déjame que te cuente*, Barcelona: RBA libros.
- Dorrego Funes, L. y Ortega, M. (1997). *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- Eines, J. y Mantovani, A. (1980). *Teoría del juego dramático*, Madrid: Ministerio de Educación.
- Escobar Mesa, A. (2007) "La literatura como recurso multifuncional en la clase de ELE", en E. Pato y A. Fernández Dobao (eds.), *Actas del CEDELEQ II: La enseñanza del español como lengua extranjera*, Québec: Université de Montréal/ Tinkuy 7.
- En: <http://www.cre.umontreal.ca/CEDELEQ/documents/1AEM.pdf>
- Malay, A. y Duff, A. (1978). *Drama techniques in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez Sallés, M. (1999). "Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE", en *Mosaicos*, 3.
- En: <http://www.mepsyd.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico3/mos3d.pdf>
- Martínez Sallés, M. (2004). "Libro, déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos", en *RedELE*, 0. En: http://www.educacion.es/redele/revista/pdf/martinez_salles.pdf
- Monleón, J. (1970). "Sobre Lauro Olmo", en *La camisa, el cuerpo y el cuarto poder*, Madrid: Taurus: 23-24.
- Motos, T. y Tejedo, F. (1996). *Prácticas de dramatización*, Madrid: Ediciones J. García Verdugo.
- Naranjo Pita, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.
- Oliveira Aragão, C. (2000). "Análisis comparativo de textos literarios españoles e hispanoamericanos: estudio de la diversidad cultural y lingüística y utilización del diccionario en el aula", en M.A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 281-286.
- En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0281.pdf
- Pedraza Jiménez, F. B. (1998). "La literatura en la clase de español para extranjeros", en M.A. Celis Sánchez y J.R. Heredia (coords.), *Actas del VII Congreso de ASELE: Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 59-68.
- En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf

- Prieto Grande, M. (2007). "La dramatización: una técnica lúdica de aprendizaje", en *Boletín de ASELE*, 36: 11-26. En: <http://formespa.rediris.es/pdfs/asele36.pdf>.
- Quintana Pareja, E. (1993). "Literatura y enseñanza de ELE", en S. Montesa Peydró y A.M. Garrido Moraga (coords.), *Actas del III Congreso de ASELE: El español como lengua extranjera: de la teoría al aula «b»*, Málaga: Universidad de Málaga, 89-92. En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0087.pdf
- Ruiz Álvarez, R. y Martínez Berbel, J.A. (eds.) (1996). *Propuestas metodológicas para la enseñanza de la lengua extranjera. Texto dramático y representación teatral*, Granada: Universidad de Granada.
- Santamaría Martínez, R. (2006). "Sugerencias para la aplicación didáctica del cuento al aula de E/LE", en *Carabela*, 59: 79-107. Madrid: SGEL.
- Ubach Media, A., (2000). "El texto teatral: sugerencias para su utilización", en M.A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 709-716. En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0709.pdf

Lectura de poemas y discusión sobre la nueva poesía búlgara y española

Juan Antonio Bernier (España), poeta, profesor lector de español en la Universidad San Clemente de Ojrid (Sofía)

Carlos Pardo (España), poeta, traductor y editor

Vicente Cervera Salinas (España), poeta, catedrático de literatura, Universidad de Murcia

ХУАН АНТОНИО БЕРНИЕР

Хуан Антонио Берниер е роден в Кордоба през 1976 г. Като поет е автор на *Брегът на сънищата* (Кордоба: Ел Атомо, 1998), сборника *Светлини сред гората* (Гранада: Куадернос дел Вихия, 2000) и *Така постъпва птицата* (Валенсия: Пре-Текстос, 2004). За последната книга получава наградата „Критическо око“ за поезия на испанското Национално радио през 2005 г. Включен е от Луис Антонио де Вилена в антологията на испанската поезия *Логиката на Орфей* (Мадрид: Висор, 2003); от Хесус Мунарис в *Двадесет и пет млади испански поети* (Мадрид: Иперсион, 2004) и от Хавиер Лостале в *Настоящи времена, кордовски поети към XXI век* (Севиля: Фондация Хосе Мануел Лара, Вандалия, 2003). Участвал е в превода на стихосбирката на Елейн Файнщайн *Градска музика* (Мадрид: Иперсион, 2003) и на антологията *Сияйна тишина. Осем български поети* (Лусена: Хуан де Майрена, и де либрос, 2010). Бил е съдиректор на поетическото списание на Аулата за култура на Филологическия факултет в Кордоба *Сарисма*, и на списанието за поезия на Окръжната управа на Кордоба *Истмо*. Съдиректор е на поетическия фестивал *Космопоетика* в Кордоба.

Завършил е испанска филология в Университета на Кордоба, преподава испански език и литература в средното образование, две години е работил в Бургас. Понастоящем е лектор в СУ „Свети Климент Охридски“.

Из *Така постъпва птицата* (2004)

JUAN ANTONIO BERNIER

Juan Antonio Bernier (Córdoba, 1976). Como poeta es autor de *La costa de los sueños* (Córdoba: El Átomo, 1998), la plaquette *Luces dentro del bosque* (Granada: Cuadernos del Vigía, 2000) y *Así procede el pájaro* (Valencia: Pre-Textos, 2004). Por su último libro, *Así procede el pájaro*, ha recibido el premio Ojo Crítico de poesía de la Radio Nacional de España en 2005. Ha sido incluido por Luis Antonio de Villena en la antología de poesía española *La lógica de Orfeo* (Madrid, Visor, 2003); por Jesús Munárriz en *Veinticinco poetas españoles jóvenes* (Madrid: Hiperión, 2004); y por Javier Lostalé en *Edad presente, poetas cordobeses para el siglo XXI* (Sevilla: Fundación José Manuel Lara, Vandalia, 2003). Ha participado en la traducción colectiva del poemario de Elaine Feinstein *Música urbana* (Madrid: Hiperión, 2003) y de la antología *Silencio radiante. Ocho poetas búlgaros* (Lucena: Juan de Mairena, y de libros, 2010). Ha sido codirector de la revista de poesía del Aula de Cultura de la Facultad de Filosofía y Letras de Córdoba *Zarisma*, y de la revista de poesía de la Diputación de Córdoba *Istmo*. Es codirector del festival poético *Cosmopoética* de Córdoba.

Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Córdoba, ha sido profesor en Burgás y actualmente trabaja como lector en la Universidad de San Clemente de Ojrid, Sofía.

De *Así procede el pájaro* (2004)

НЕБЕТО НА МЯСТОТО СИ

1.

Небето, по-дълбоко,
ако го набраздява птица,
примигва за момент,
ако го наблюдавам настойчив.

2.

Гледам, с притворени очи.
Куполът на небето
се затваря над себе си
като месоядно цвете.

3.

Със затворени очи,
това небе е средата
на последните небеса

ПЛАДНЕ

В покоя си ни съди
слънцето на площада.

Без да отседне, светлината му
потъва в равновесие
и потопява всичко.

Погледът ни се втренчва
в една-едничка линия:
чертаната от птица.

EL CIELO EN SU LUGAR

1.

El cielo, más profundo
si lo surca algún pájaro,
parpadea un instante
si lo observo obstinado.

2.

Miro, con ojos entreabiertos.
La cúpula del cielo
se cierra sobre sí
como una flor carnívora.

3.

Con los ojos cerrados,
este cielo es la media
de los últimos cielos.

MEDIODÍA

En su quietud nos juzga
el sol de la explanada.

Su luz que, sin posarse,
se inunda de equilibrio
inundándolo todo.

Nuestro mirar insiste
en una sola línea:
la que un pájaro traza.

ПО ВРЕМЕ НА ненужната разходка

въздухът разхвърля леко
пожълтелите листа
на безименни дървета
по шосето,
което отпочива влажно
като опашка на котка.

Ако в този празен час
мисълта заемеше
най-простата си форма,
щеше да приеме форма на небе,
покрив, тъкани, револвер,
не преди това да вземе
формата на някое лице,
което чувстваме далечно.

СТАНС

Клон, цъфтящ сред полумрака,
бял,
на умислената ми енергия.

Сърцето ми
към непосилното
залита.

Стреми се към нов ден,

така различен от всички,
от този креслив ден,
който не съм измолвал.

A LA HORA DEL inútil paseo

el aire va arrojando
las hojas amarillas
de árboles sin nombre
sobre la carretera
que húmeda descansa
como cola de gato.

Si en esta hora desierta
tomase el pensamiento
su forma más sencilla,
adoptaría forma de cielo,
de tejado, de lana, de revólver,
no sin antes tomar
la forma de algún rostro
que sentimos lejano.

STANZA

Ramo que florece en la penumbra,
blanco
de mi energía pensativa.

Mi corazón
en lo grave
titubea.

Aspira a un nuevo día

tan distinto de todos,
de este día estridente
que no he solicitado.

Клон, влизащ в новата светлина,
почти жизнерадостна,
в спарения въздух.

СТАРЕЦ В ГЪСТАЛАКА

Старец прекосява гъсталака,
крачи посред клоните на тишината
под намръщено небе, което слиза
с бавното заоблачаване над вечерта.

Като гъста мрежа от листаци,
пръснати на сянка из гората,
нейното сърце е, и обезлистено,
милва го гальовно светлината.

С малкото си стадо дни и изражението
на несрещналия нищо по пътеката,
старец прекосява гъсталака,
дава му, като го гледа, смисъл.

NITIVACIÓN*

C Хосе Карлос Хименес

Седнал на алеята
с *Дуински елегии***
в края на деня,

Ramo que se adentra en la luz nueva,
casi jovial,
en el aire cerrado.

ANCIANO EN LA ESPESURA

Un anciano atraviesa la espesura,
camina entre las ramas del silencio
bajo un cielo crispado que descende
con su lento nublar sobre la tarde.

Como una red tupida de hojarasca
esparcida a la sombra de este bosque,
así es su corazón ya deshojado
que acaricia la luz con mansedumbre.

Con su hatillo de días y el semblante
de quien no ha visto nada en el sendero,
un anciano atraviesa la espesura,
le da, con su mirar, significado.

NITIVACIÓN*

Con José Carlos Jiménez

Sentado en el paseo
con *Elegías de Duino***
al final de la jornada,

с шепа монети в джоба,
една скромна сума.
Отбелязваш, че има посоки,
че утринта е просторна.

Възхищаваш се на виолетовото.
Колко нереално, виолетовото.

FLECTE RAMOS***

Поток на кръвта ми,
озарено тяло,
мътно русло, изброждащо
низината на битието.

Нишка се изтънява.
Прилича на корен,
преуморен.

Поток, който въздига
до извора си,
*fonte.*****

Температура, светлина.

Магическо разцъфване
на слънце, което се рони,
лъкатушно слънце.

llevar unas monedas,
una suma sencilla.
Notar que hay direcciones,
que la mañana es ancha.

Admirar el violeta.
Qué irreal, el violeta.

FLECTE RAMOS***

Corriente de mi sangre,
cuerpo iluminado,
cauce tibio que recorre
la hondonada del ser.

Un hilo se adelgaza.
Parece una raíz,
desmadejado.

Venero que remonta
hasta su fuente,
*fonte.*****

Temperatura, luz.

Floración numinosa
de un sol que se desgrana,
un sol izquierdo.

РАЗХОДКА В БУЕНОС АЙРЕС

1.

Странна неделя в съзвучие.
Прелитат мътни облаци.
Пътят е по-широк от пейзажа.

2.

Полъх има, който пее,
дава тласък на велосипеди,
старците разрошва.

Детски ветреца е.

3.

Небето се навъсва:
необятното
се концентрира.

БЛАНКО ОТЕРО*****

1.

Безвкусно пространство
от необятна белота,

извън тебе:
големият снеговалеж.

PASEO DE BUENOS AIRES

1.

Raro domingo con acorde.
Vuelan nubes opacas.
El camino es más ancho que el paisaje.

2.

Hay un aire que canta,
impulsa bicicletas,
despeina a los ancianos.

Es un aire de niño.

3.

El cielo frunce el ceño:
lo inmenso
se concentra.

BLANCO OTERO*****

1.

Espacio desabrido
de blancura infinita,

fuera de ti:
la gran nevada.

2.

И, въпреки всичко,
това си ти (лоно:
склон):
моят постигнат хълм.

3.

Лошо време: скут.

* Неологизъм, тема на поети приятели.
– Б. пр.

** Стихосбирка от Райнер Мария Рилке.

*** Превий стъбла (лат.), християнски
химн. – Б. пр.

**** Старинна форма на 'fuente' (извор,
исп.) – Б. пр.

***** Фамилни имена на майката на поета.
Буквално „бял хълм“ (исп.) – Б. пр.

Превод от испански: Рада Панчовска

2.

Y, sin embargo,
eso eres tú (útero:
otero):
mi otero conseguido.

3.

Intemperie: regazo.

* Neologismo, un tema de poetas amigos.
– N. del tr.

** Poemario de Rainer Maria Rilke. – N. del tr.

*** ¡Dobla tallos! (lat.), himno cristiano.
– N. del tr.

**** Forma antigua de 'fuente'.
– N. del tr.

***** Apellidos de la madre del poeta.
– N. del tr.

Traducción al búlgaro: Rada Panchovska

КАРЛОС ПАРДО

Карлос Пардо е роден в Мадрид през 1975 г. Следва филология, става книжар, сега работи в издателство „Антонио Мачадо Либрос“.

Публикувал е стихосбирките *Парникът* (Мадрид: Иперсион, 1995), *Безсъница без пейзаж* (Валенсия: Пре-Текстос, 2002) и *Опропастен* (Мадрид: Висор, 2007). Написал е епилог към стихосбирката *Трактат за урбанизма* от Анхел Гонсалес (Мадрид: Бартлеби, 2006, 2008) и е подготвил за издаване книгата *Нужно е да си спял. Поетики на обвързането към XXI век* (Мадрид: Висор, 2003), заедно с Хосе Мануел Марискал. Участва в превода на антологията на нова поезия от САЩ *Американското семейство* (Лусена: Хуан де Майрена, и де либрос, 2010). Ръководи анонимно списание и е съдиректор на фестивала *Космопоетика* в Кордоба.

Из *Безсъница без пейзаж* (2002)

ПРОГРЕСИВНА ПОЗИЦИЯ

Тръпна синева на събуждане
на ден без брегове.

От съня донасяш пясък в дробовете,
вечен плувец сред успокоителните.

Още новите очи
в острови за осветяване.

За болката е винаги първият ден.

CARLOS PARDO

Carlos Pardo nació en Madrid el 26 de octubre de 1975. Comenzó a estudiar Letras, luego fue librero y ahora trabaja en la editorial “Antonio Machado Libros”.

Publicó *El invernadero* (Hiperión, 1995), *Desvelo sin paisaje* (Pre-Textos, 2002) y *Echado a perder* (Visor, 2007). También ha epilogado *Tratado de urbanismo*, de Ángel González (Bartleby, 2006, 2008) y preparado la edición de *Hace falta estar ciego. Poéticas del compromiso para el siglo XXI* (Visor, 2003) junto a José Manuel Mariscal. Participa en la traducción de una antología de la nueva poesía de los EE.UU., *La familia americana* (Lucena: Juan de Mairena, y de libros, 2010) . Dirige una revista anónima y codirige el festival de poesía *Cosmopoética* de Córdoba.

De *Desvelo sin paisaje* (2002)

PROGRESISMO

Áspero azul al despertar
un día sin orillas.

Del sueño traes arena en los pulmones,
eterno nadador de los calmantes.

Aún los ojos nuevos
en islas que estrenar.

Para el dolor es siempre el primer día.

Из *Опропастен* (2007)

НОМАДИТЕ АЛАНИ емигрираха.

Астрологът съшиваше небето.

В равнините и в планинските вериги,
в горите от митологични отпадъци,
липите разпръскваха своята правоверност,
бичуваха на зората оскърбленията
на мирни кралства,
изливаха олово в разорани поля.

За тебе и за мене
под чергилото на розово небе
за нас се грижи XXI век:
консули на ариегарда,
надменни такси на митническа любов.
Душата в своя философски
пейзаж; допирът е,
който ни дава правотата.

Обичам те по начина на старите
майстори художници от *треченто*,
човечна и геометрична,
черни очи, бяла кожа,
червена жилетка
и военно зелена фланелка.

Вече би трябвало времето да е там.

Керемидите са в сивото на Комодския
варан.

De *Echado a perder* (2007)

LOS ALANOS emigraban.

El astrólogo cosía el cielo.

En las llanuras y en las cordilleras,
en los bosques de escombros mitológicos
los tilos esparcían su ortodoxia,
golpeaban al alba los baldones
de pacíficos reinos,
vertían plomo en campos roturados.

A ti y a mí
bajo el caparazón de un cielo rosa
nos cuida el siglo XXI:
cónsules de la retaguardia,
altivos aranceles del amor aduanero.
El alma en su paisaje
filosofa; es el tacto
quien nos da la razón.

Te quiero al modo de los viejos
pintores del *trecento*,
humana y geométrica,
ojos negros, piel blanca,
rebeca roja
y camiseta verde militar.

Ya debería el tiempo andar por ahí.

Las tejas son del gris del dragón de
Komodo.

Часовете на следобеда,
наши съвременници.
НИКОЙ НЕ ПИТА кой освен нас,
статисти на буржоазната
планета, коментатори
на рециклирането, хора въшки,
мерим параболата на близката елипса,
ако искат да ни хвърлят във водостока
на времето
между *пред* и *след*,
защото, ако всеки миг е непоправи-
мо загуба,
всеки субект е консерватор.

За да започне някой казва ние,
но кой сред шумове
без местно име,
от излишък на досада,
още болен от абулия в периферни
блогове,
да назове номадство това

бродене от работата към видеоклуба,
да се правиш на наивен при
възмездяването
на скърцането на клоните,
на сбогома на мъзгата към празния лист,
към нечистата страница

и досажда да си толкова глупав в
сулфатизирани времена.

Las horas de la tarde nuestras
contemporáneas.
NADIE PREGUNTA quién pero nosotros,
comparsas del planeta
burgués, comentaristas
del reciclaje, hombres piojo,
medimos la parábola de la próxima elipse
por si acaso quisieran lanzarnos al desagüe
del tiempo
entre los *pre* y los *pos*,
porque si todo instante es irredimible-
mente gasto,
todo sujeto es un conservador.

Para empezar alguien dice nosotros
pero quién entre ruidos
sin un nombre vernáculo
por exceso de lata,
aun enfermo de abulia en blogs de
periferia,
llamara nomadismo a este

deambular del trabajo al videoclub,
hacerse el muerto en la contrapartida
del crujir de las ramas,
del adiós de la savia a la página en
blanco,
a la página impura

y aburre ser tan tonto en tiempos
sulfatados.

* * *

Испанският портрет

Те са периферия,
не идват от много далече.
Начело на групата
е една жена, със землиста
брадичка
от изгаряне –
анцуг,
кожена куртка –
с бръчка месо,
омотана на ухото.
Очакват отварянето
на музея.
Идват да се разпознаят.

Тези, които са като мене
или са аз подпомагат
всеки един
товара на най-ближния.
Сломяваме се заедно.
Празнуваме
отложеното възжеление,
и ако нашият портрет сумира неизменно
нула,
и дъждът на роден фон ни покосява,
не искаме да го изпълним.

В потеклото
една смешна маса.

* * *

El retrato español

Son periferia,
no vienen de muy lejos.
Abre el grupo
una mujer, terrosa
la barbilla
por una quemadura –
chándal,
cazadora de cuero–
con un surco de carne
enroscado a la oreja.
Esperan la apertura
del museo.
Vienen a reconocerse.

Los que son como yo
o son yo sobrellevan
cada uno
la carga del más próximo.
Nos deprimimos juntos.
Celebramos
el anhelo aplazado,
y si nuestro retrato suma invariablemente
cero
y la lluvia de fondo natal nos anonada,
no querremos cumplirlo.

En el origen
una mesa ridícula.

Жълти стени

с изрезки от преса.

На епископския ритъм на конете
по алеята, ненужен човек смесва
любов и идеология.

Ние нямаме

домашно огнище.

Правим опашка

пред апостола художник.

– Друг с изкушенията.

– Същият е.

Paredes amarillas

con recortes de prensa.

Al ritmo episcopal de los equinos
del paseo, un hombre inútil mezcla
amor e ideología.

Nosotros no

tenemos hogar.

Hacemos cola

bajo el apóstol pintor.

–Otro con tentaciones.

–Es el mismo.

БОКЛУК

Морето е свойско в смисъла

на супа от гени

и пред морето има бунице

и стадо овце

души жалки остатъци от храна.

Внезапно се съмняваш в повтарящата се

съблазън на сметищата,

на течните и органичните

останки на гробището.

С какво невидимо и трайно очарование
загниват въздуха на живите или вдишват
собствения си спарен въздух.

Наслаждаме ли се, покварявайки

красотата, като в университетите, или друга

нова красота в боклука известява

BASURA

El mar es familiar en el sentido

de una sopa de genes,

y delante del mar hay un estercolero

y un rebaño de ovejas

husmea pobres restos de comida.

De pronto dudas de la seducción

repetitiva de las escombreras,

de los residuos líquidos

y orgánicos del cementerio.

Con qué invisible y duradero encanto
pudren el aire de los vivos
o respiran su propio aire espesado.

¿Gozamos pervirtiendo la belleza,

como en las universidades, u otra

belleza nueva en la basura anuncia

хоризонт без зарастване?
Повече метафизика или украшение?

Боклукът не иска да бъде човешки.
Липсва му едина край
на сравнението. Той е което е.
Черупки, мисли,
привички... Дори костите
не понасят, бедни Йорик,
да се смесят с тебе.

Слизаш на брега,
където има деца и целебна пяна.
Забавяш се и правиш няколко снимки
на два правоъгълника от креда
под варосаното небе: двама влюбени.
Или съпруг и съпруга.

Като други животни живееш
сред зрелостта на вкаменелостите
с гръб към скалата, към асептиката на
младото йодирано море. Обичаш
спускането. Макар
да не е точно обичане.

Боклукът се чувства добре с тебе.
Направи го метафора.
Или си остави тук, сред пластмаса, очите,
за да ги ползва друг.

(непубликувано)

Превод от испански: Рада Панчовска

un horizonte sin cicatrizar?
¿Más metafísica o adorno?

La basura no quiere ser humana.
Le falta un término
a la comparación. Es lo que era.
Cáscaras, pensamientos,
costumbres... Ni los huesos
soportan, pobre Yorick,
confundirse contigo.

Desciendes a la orilla
donde hay niños y espuma saludable.
Te demoras y sacas unas fotos
de dos rectángulos de tiza
bajo el cielo encalado: dos amantes.
O marido y mujer.

Como otros animales vives
entre la madurez de los detritos
de espaldas a la roca, a la asepsia del mar
yodado y joven. Amas
el descenso. Aunque
quizá no sea amor.

La basura se siente bien contigo.
Hazla metáfora.
O deja aquí, entre plástico, los ojos
para que otro los use.

(inedito)

Traducción al búlgaro: Rada Panchovska

ВИСЕНТЕ СЕРВЕРА САЛИНАС

Висенте Сервера Салинас е роден в Албасете, град в Кастиля Ла Манча, следва в Университета на Мурсия, защитава докторат с дисертация за поезията на Х. Л. Борхес („Поезията на логоса“. Мурсия, 1992), от 1990 г. преподава латиноамериканска литература във Филологическия факултет и завежда катедрата от 2004 г.

Поетическата му траектория започва в 1993 г. с *От безсмъртните колари*, стихосбирка, където си поставя задачата за преразглеждане концепцията за любовното послание с исторически персонажи от литературния свят. Книгата е с предговор от Антонио Колинас. Втората му стихосбирка *Партитурата* се появява през 2001 г. в издателство „Витрувио“. Пространна сбирка, разделена на седем секции, в нея преобладава лирическото пресъздаване на духовна траектория, привлечена по начина на музикалната партитура. През 2003 г. издателство „Вербум“ отпечатва *Полегатата душа*, публикувана и на италиански през 2008 г. от „Леванте Едитори“, с предговор от Габриеле Морели. Френският превод е през 2010 г., в издателство „Едитионс дю Пакебо“.

Поетическото творчество на Сервера присъства в различни антологии на съвременна испанистична поезия, като *Епитафия на огъня* (2006), където споделя пространство с аржентински, мексикански, чилийски и испански поети, под крилото на Хосе Емилио Пачеко. През 2008 г. се появява в антологията *Различни животни*, на мексикански, аржентински и испански поети, родени през шестдесетте години, както и в антологията на френски *Инуити в джунглата, брой 1*, на 25 испански поети.

VICENTE CERVERA SALINAS

Vicente Cervera Salinas ha nacido en la ciudad manchega de Albacete (España), estudió en la Universidad de Murcia y se doctoró con una tesis sobre la poesía de Jorge Luis Borges (*La poesía del “logos”*. Murcia: V Centenario, 1992), y desde 1990 es profesor de literatura hispano-americana en su Facultad de Letras, consiguiendo la Cátedra en dicha especialidad en el año 2004.

Su trayectoria poética se inicia en 1993 con *De aurigas inmortales*, poemario donde plantea la revisión del concepto de epístola amorosa con personajes históricos del mundo literario. La obra fue prologada por Antonio Colinas. Su segundo poemario aparece en 2001, fue publicado por Vitruvio, y recibió el título de *La partitura*. Un poemario extenso, dividido en siete secciones, y en el que predomina la recreación lírica de una trayectoria espiritual atraída a modo de partitura musical. En 2003 la editorial Verbum stampa *El alma oblicua*. El poemario ha sido traducido al italiano y editado en 2008 por Levante Editori, *L'anima obliqua*, con prólogo de Gabriele Morelli. La traducción francesa, *L'âme oblique*, aparece en 2010, bajo el sello francés Editions du Paquebot.

La obra poética de Cervera figura en diversas Antologías de poesía hispánica contemporánea, como es *Epitafio del fuego*, obra editada en 2006, donde comparte espacio con poetas argentinos, mexicanos, chilenos y españoles, auspiciados por José Emilio Pacheco. En 2008 apareció en una antología de poetas mexicanos, argentinos y españoles nacidos en la década de los años sesenta, *Animales distintos*, así como en una antología de 25 poetas españoles traducidos al francés, *Inuits dans la jungle, nº 1*.

Из *Партитурата* (2001)

ПЕТДЕСЕТ ПРОЦЕНТА

Обичам Марсел Пруст, но също
Достоевски.
Обяснявам ясно и с пламенност,
макар светлината на друг смисъл да ме
унася и погубва.
Когато пея, един ангел ме увещава
и ме закриля.
Но, внезапно, пея фалшиво
и остава домът бездушен и примитивен.
Дързост не ми липсва,
но обезлиствам очаквания с търпението
на капитан Ахав, на убиеца и кита.
Вечен зрител, стъпалата ме изгарят.
Винаги на крачка да дам тон за
„гаудеамос“,
събуждам се преди да съм заспал
и танцувам до зазоряване,
когато юношата издъхва върху леглото
на силите си.

Да бълнувам е моята страст,
и моята страст се подслонява,
картезианска, в бълнуванията
и ги конкретизира в благоразумие.
Търся кубисткия профил, да плени
косия поглед и този от камък,
тъй като яздя безгръбначния жребец.

De *La partitura* (2001)

CINCUENTA POR CIENTO

Amo a Marcel Proust, pero también a
Dostoievski.
Explico con rigor y con vehemencia,
aunque la luz de otra razón me
desvaríe y pierda.
Cuando canto, un ángel me persuade
y me protege.
Mas, de repente, desafino
y queda el solar desalmado y primitivo.
Audacia no me falta,
pero deshojo esperas con la paciencia
del capitán Ahab, del asesino y la ballena.
Eterno espectador, las gradas me queman.
Siempre a un paso de entonar el
“gaudeamus”,
despierto antes de haber dormido
y bailo hasta la madrugada,
cuando el adolescente expira sobre el lecho
de sus fuerzas.

Delirar es mi pasión,
y mi pasión se acoge, cartesiana, a los
delirios
y los concreta en sensatez.
Busco el perfil cubista que aprisione
la mirada oblicua y la de piedra,
pues cabalgo sobre el potro invertebrado.

Винаги към псалм на тамяна,
на пожара с едно само дръвце,
на стигмата на едно поражение.
Не трябва да бъде алчен, а достоверен
ентузиазмът ми. Трябва да обагрят дима
и пренебрегна възвишената математика
и порочната. Нелегалната целувка
замръзва сред дрехите ми
и страдам от наслада в сластолюбието,
и стряскам понятията за треперене,
и ги обагрям като роби или пленници.
Новак във влаги. Стар вече
от солидност, така се виждам.
На петдесет процента от сметките си.
На петдесет, вече го виждате, съответстват
моите сили.

МИМОЛЕТНОТО

Защо е мисълта ми враг на незабавното?
Защо се отлагат безпокойствата, задръстват
се сънищата и бягат, оплита се злощастно
движението, внезапно запада действието,
дъхът ми се потапя в олтара, където се
обожават подценявани богове? Защо
натрупват очите ми захранването
най-далечно,
не щастието от сега, което днес е,
и е доловима форма, нежна, мимолетна,
живо съкровище в изкушения потир,
свеж клонак сред въздуха, който съм
и усещам, ясна и дръзка дума?
Защо е мисълта ми неприятел?

Siempre a un salmo del incienso,
del incendio a un solo leño,
del estigma a una derrota.
No ha de ser voraz, sino certero
mi entusiasmo. Y he de pintar el humo
y omitir la matemática sublime
y la perversa. El beso clandestino
se congela entre mi ropa
y adolezco de placer en la lujuria
y estremezco los conceptos de temblor,
y los tiño como esclavos o cautivos.
Principiante en humidades. Viejo ya
de solidez, así me veo.
Al cincuenta por ciento de mis cuentas.
Al cincuenta, ya lo veis, cuadran
mis fuerzas.

LO FUGAZ

¿Por qué es enemigo mi pensamiento
de lo inmediato? ¿Por qué se demoran
las inquietudes, los sueños se atoran
y huyen, se traba infausto el movimiento,
súbita declina la acción, mi aliento
se sume en el altar donde se adoran
dioses postergados? ¿Por qué atesoran
mis ojos el más lejano alimento
y no la dicha del ahora que es hoy
y es forma palpable, tierna y fugaz,
tesoro vivo en el cáliz que tienta,
enramada fresca en el aire que soy
y siento, palabra clara y audaz?
¿Por qué es enemigo mi pensamiento?

КЪДЕТО МИСЛЯ

Понякога бих искал
да не продължа да мисля,
за да престанеш да разчиташ
съкровеността ми
и да действаш според своя
прочит, сменяйки местата
на нещата и на знаците.
Да се оставя на едно инертно
настояще, където да отстъпи
до изтощение
твоята покорна хегемония.
Без оръжието на мислите ми,
превит и сломен,
би престанал да се бориш.

Но тогава бих желал
ти никога, изобщо
да не престанеш да четеш
кабалите и размислите ми,
за да имаш във всеки
момент пролука
да навлезеш в мене
и да ме преследваш,
и да планираш нови заплахи
и стратегии,
където живея и гина,
но най-вече
и преди всичко,
където мисля.

DONDE PIENSO

A veces quisiera
no seguir pensando
para que dejaras de leer
mi intimidad
y actuar a partir de tu
lectura, cambiando de lugar
las piezas y las pruebas.
Abandonarme a un presente
inerte, donde cediera
hasta la inanidad
tu obediente hegemonía.
Sin el arma de mis pensamientos,
doblegado y rendido,
dejarías de luchar.

Pero entonces quisiera
que nunca, que jamás
dejases de leer
mis cábalas ni mis cavilaciones,
para que en cualquier momento
tuvieras un resquicio
para adentrarte en mí
y perseguirme
y trazarme nuevos retos
y estrategias
donde vivo y fenezco,
pero sobre todo
y ante todo,
donde pienso.

КЪМ РАВИНА

Твърди Талмудът:

„Не през всички дни се случва чудо.“

Аз добавям:

Случи ли се,

то прониква тъй във всяка

аура, която обитаваш,

че излиза невъзможно да не видиш

във всеки населващ те ден

ново и едно и също чудо.

Из *Полегатата душа* (2003)

ВИЕНСКИЯТ ПРЪСТЕН

Окръжава пръстен сърцето на Виена.

Атланти го поддържат и Кариатиди

закрият биенето му. Отлъчен,

разхождащият се не долавя

равновесието на върховните сили, които,

далечни, дават смисъл

на нетрайните му стъпки.

Друго време ще предостави

устойчивост и надеждност на несъзнатото

му бродене. Ще долови контури,

очертани там, където вижда днес

само размит профил; отражение, по

прозрачните стъкла;

блясък на кръст, в кръстопътния друм,

и, обикалящ безименния си пръст, в

тълпата, самотно същество

ще обкръжи с огнена връв

пръстена, който допълва фигурата му.

AL RABINO

Reza el Talmud:

“No todos los días sucede un milagro.”

Yo añado:

Cuando sucede,

se filtra de tal modo en cada una

de las auras que habitas,

que imposible resulta no ver

en cada día que te habita

un nuevo y un mismo milagro.

De *El alma oblicua* (2003)

EL ANILLO VIENÉS

Circunda un anillo el corazón de Viena.

Atlantes lo sostienen y Cariátides

cobijan sus latidos. Ausente,

el paseante no percibe el equilibrio

de las fuerzas soberanas que,

remotas, dan sentido

a sus pasos fugitivos.

Otro tiempo otorgará

fijeza y solidez a su inconsciente

deambular. Percibirá contornos

definidos donde hoy sólo ve un perfil

difuminado; reflejo, en los

cristales transparentes;

brillo de cruz, en el camino encrucijado,

y, rodeando su anular, entre la

muchedumbre, un solo ser

circundará con cingulo de fuego

el anillo que completa su figura.

УСТНИТЕ ТИ ОТ КАМЪК

Снизходителен съм към чудото.
Прегръдката на липата и твоите
устни от камък. Извехтелият
мрамор бе така въплътен
от нов завършек,
и по моите устни се задържа един
наслаждащ вкус, неопознат
преди: еротичният допир
на времето. Дървесината като
гравирана кожа. И гигантският
бюст, лабилна област на всички
тайни, които откри волята ми.
Снизходителен съм към формата ти.
Смениха се за едно ние,
невъобразено никога, скулптираните
строгости и изваяните
целувки. На върха на моите
пръсти претеглих жарките линии,
които артист моделира. Изрисувах
мраморната ти кожа под пламнали
върхчета на пръсти. Пространството
стана допир. Кората си възвърна
битието: беше нежен и подвижен
ствол. Привидната хладина
на материята преобрази непрозирната
си утроба и бе полупрозрачна
в моите ръце. Отстъпи
на щастието да ме посети. Креп-
ката ласка на липата и,
от жив камък, устните ти.

Превод от испански: Рада Панчовска

TUS LABIOS DE PIEDRA

Condescendí el misterio.
El abrazo del tilo y tus
labios de piedra. El mármol
vetusto fue así encarnado
por un término nuevo,
y en los míos se retuvo un
sabor delicioso, nunca antes
conocido: el roce erótico
del tiempo. La madera como
piel grabada. Y el busto
colosal, recinto lábil de todos
los secretos, que abrió mi voluntad.
Condescendí a tu forma.
Se mudaron para un nosotros
jamás imaginado los rigores
esculpidos y los besos
tallados. Al filo de mis
dedos, sopesé las líneas cálidas
que un artista modeló. Dibujé
tu piel marmórea bajo
yemas encendidas. El espacio
se hizo tacto. La corteza recobró
su ser: fue un tallo tierno y
movedizo. La aparente frialdad
de la materia transfiguró
su vientre opaco y fue traslúcida
en mis manos. Condescendió
la dicha a visitarme. La
robusta caricia del tilo y
de piedra viva, tus labios.

Traducción al búlgaro: Rada Panchovska



EMBAJADA
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN